

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ALEX MOREIRA ROBERTO

**PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AS RESISTÊNCIAS DOS ATORES
ENVOLVIDOS: IMPLEMENTAÇÃO NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SÃO MIGUEL PAULISTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

JUIZ DE FORA
2013

ALEX MOREIRA ROBERTO

**PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AS RESISTÊNCIAS DOS ATORES
ENVOLVIDOS: IMPLEMENTAÇÃO NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SÃO MIGUEL PAULISTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Dmitri Cerboncini
Fernandes

JUIZ DE FORA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEX MOREIRA ROBERTO

**PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AS RESITÊNCIAS DOS ATORES
ENVOLVIDOS: IMPLEMENTAÇÃO NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SÃO MIGUEL PAULISTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca – Orientador
Prof. Dr. Dmitri Cerboncini Fernandes

Membro da Banca Externa
Prof. Dr. Maurício Rombaldi

Membro da Banca Interna
Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora, 09 de agosto de 2013

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam no poder do diálogo como ferramenta de transformação, principalmente àqueles que se dedicam a refletir e a aprimorar as relações estabelecidas no interior das instituições educacionais, com o intuito melhorar o convívio escolar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar os meus passos, amparar-me nos momentos de fraqueza e permitir que eu concluísse mais uma caminhada.

À minha família, que tanto fez por mim. Mãe, obrigado por cada gesto de amor.

Aos amigos – os de perto e os de longe –, pelas palavras de incentivo e pelos votos de sucesso. Daniele, Cristiane, Fabiana, Tatiana e Juliana, obrigado pela amizade sincera e despretensiosa.

À minha tia Márcia Regina, por nunca deixar de acreditar em mim.

Ao Tiago, companheiro de estrada, por cada palavra de conforto, pela compreensão nos momentos de ausência e pela torcida sempre tão honesta e carinhosa: é muito bom poder contar contigo.

Aos profissionais que atuam na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, por terem me recebido de braços abertos. Ailton Carlos e Adriana Arena, vocês foram essenciais para a produção deste trabalho.

Aos colegas de curso. Camila, Deusiane, Alexandra e Elizabete, vocês tornaram essa trajetória muito mais prazerosa.

À Daniela Werneck, pela percepção tão minuciosa que tanto contribuiu com esta dissertação.

Ao orientador Dmitri, por me ajudar a enxergar melhor questões relativas ao meu objeto de estudo.

À equipe de dissertação, Carla Machado e Juliana Magaldi. Sou grato por todo o apoio. Vanessa Nolasco, muito obrigado pelas palavras de encorajamento, pelas inúmeras leituras e indicações de melhoria, pelo tom sempre tão cordial e amistoso e pela imensa dedicação ao longo desse percurso. Saiba que você fez toda a diferença no processo de construção deste texto e que há um pouco de ti em cada frase aqui escrita.

Aos professores, ASAs e equipe da secretaria do PPGP/CAEd/UFJF. Débora, obrigado pela disposição de sempre.

A todos aqueles que, de alguma maneira, me incentivaram a prosseguir e colaboraram com a realização desta pesquisa.

“A violência nasce da palavra
emparedada.”

Colombier, Mangel e Perdriault, 1989.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar a implementação do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista do município de São Paulo. O Programa, que reflete sobre o exercício da convivência, cooperação, prevenção e intervenção da violência na escola, proposto pela rede municipal de educação da capital paulista, foi formulado a fim de contribuir para a melhoria das relações estabelecidas nas escolas. Tais relações são categorizadas em três eixos: aluno-aluno, aluno-professor e aluno-comunidade escolar, o que impacta, também, na aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa se justifica, uma vez que, ao acompanhar os primeiros passos para a produção dessa política e a percepção dos atores envolvidos em relação às ações propostas, contribui com outras redes de ensino que estejam trilhando caminhos parecidos e/ou preocupadas com a questão da violência. Os dados aqui apresentados foram coletados via observação participante e entrevistas com assistentes de direção das unidades escolares, revelando certa resistência por parte desses sujeitos durante o processo de implementação da política. Como forma de avaliar de maneira mais completa os ideais do programa e a percepção dos atores envolvidos, realiza-se uma breve discussão sobre convívio escolar e violência na escola. Ao fim deste trabalho, é apresentado um plano de ação, com a finalidade de retomar o Programa na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, uma vez que as suas atividades foram interrompidas ao final de 2012. Dessa forma, seria possível superar as limitações, resistências e lacunas ocorridas durante o seu processo de implementação.

Palavras-chave: Convívio escolar. Programa Convivência Escolar. Violência na escola.

ABSTRACT

This paper aims to describe and analyze the implementation of the Programa Convivência Escolar in the Educational Board Regional of São Miguel Paulista in the city of São Paulo. The program, which reflects upon the exercise of coexistence, cooperation, intervention and prevention of school violence, proposed by the municipal education in the state capital, was formulated in order to contribute to the improvement of relations established in schools. Such relationships are categorized into three areas: student-student, student-teacher and student-school community, which impacts also on students learning. This research is justified, since, to follow the first steps for the production of this policy and the perception of stakeholders regarding the proposed actions, contributes to other school systems that are treading similar paths and / or are concerned with the issue of violence. The data presented here were collected through participant observation and interviews with assistant directors of school units, revealing some resistance on the part of these individuals during the process of policy implementation. In order to assess more fully the ideals of the program and the perception of the actors involved, is conducted a brief discussion about school life and violence in the school. Throughout this work, are presented an action plan, in order to resume the program in the Educational Regional Board of São Miguel Paulista, since their activities were discontinued at the end of 2012. Thus it would be possible to overcome the limitations, strengths and gaps occurred during the implementation process.

Keywords: Living school. Living School program. Violence in the school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Assistente de Direção

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEU – Centro Educacional Unificado

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

DRE/MP - Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista

FAFE - Fundação de Apoio à Faculdade de Educação

FTS - Fundação Tide Setúbal

GCM - Guarda Civil Metropolitana de São Paulo

GT - Grupo de Trabalho

ISEM - Índice SINESP da Educação Municipal

JP - Jornada Pedagógica

MEC - Ministério da Educação

NEV/USP - Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo

PCE - Programa Convivência Escolar

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos trabalhadores

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RME - Rede Municipal de Ensino

ROCE - Reuniões de Orientação do Convívio Escolar

SINESP - Sindicato dos Gestores Educacionais de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UBS - Unidade Básica de Saúde

UE - Unidade Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma da Cadeia Hierárquica do PCE	28
Figura 2: Ações da escola no combate à violência	85
Figura 3: Protótipo de avaliação das formações	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Profissionais que compõem a DRE/MP	27
Tabela 2: Diferentes tipos de ocorrências de violência interpessoal nas escolas da Zona Leste	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 1 (RE)PENSANDO O COTIDIANO DA ESCOLA: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA DIRETORIA REGIONAL DE SÃO MIGUEL PAULISTA	 16
1.1 Convívio escolar	18
1.2 Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	20
1.3 Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista - DRE/MP	24
1.4 Programa Convivência Escolar	29
1.4.1 Grupo de Trabalho (GT) da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista	32
1.4.1.1 Encontros do Grupo de Trabalho da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE/MP), com formador da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE)	36
1.4.2 Reuniões de Orientação do Convívio Escolar (ROCE)	40
1.4.3 Encaminhamentos dados pelo Programa Convivência Escolar	45
1.4.3.1 Publicação da Portaria nº 5.552, de 4 de setembro de 2012	46
1.5 Assistentes de Direção e Professores: Resistências ao Programa Convivência Escolar	49
 2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CONVÍVIO ESCOLAR: COMPREENDER PARA ATUAR	 51
2.1 O que se pode entender por convívio escolar?	51
2.2 Violência na escola: diferentes conceitos e definições	55
2.3 Medidas de prevenção da violência na escola e melhoria do convívio escolar ...	59
2.3.1 A relação professor-aluno e os seus reflexos na convivência escolar	70
2.4 Implementação de políticas públicas educacionais	73
2.4.1 Aspectos relativos ao Programa Convivência Escolar e a necessidade de intervenções que ultrapassem os muros da escola	80

3 CORRIGINDO ROTAS: RETOMADA DO PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL PAULISTA.....	89
3.1 Programa Convivência Escolar: resistências, lacunas e limitações	89
3.2 O Plano de Ação	91
3.2.1 Primeiros passos: retomada do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista	91
3.2.2 É preciso ouvir os atores envolvidos.....	94
3.2.3 A necessidade de uma formação mais prática voltada para o cotidiano das escolas.....	96
3.2.4 Superando equívocos: a violência que aflige as escolas não é praticada apenas pelos e entre os alunos	98
3.2.5 O Programa Convivência Escolar e os atores envolvidos na sua implementação caminham em sentidos opostos	100
3.3 Recapitulando	101
3.3.1 Síntese sequencial do Plano de Ação	102
3.4 Considerações finais	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	113
ANEXO.....	118

INTRODUÇÃO

Durante toda a minha vida escolar, estudei em escola pública. Em diferentes momentos dessa trajetória, presenciei situações nas quais era possível notar que as relações instituídas entre os pares no interior da escola evidenciavam as ausências de diálogo e de respeito. Muito me incomodava a maneira como essas questões influenciavam no clima da escola, na prática dos professores, na interação das famílias com a instituição e no convívio entre os sujeitos também no exterior dos espaços escolares.

Tudo isso me conduziu ao ingresso em um curso de licenciatura: seria uma maneira de compreender a escola pública e as relações nela construídas. Formei-me pedagogo e, durante a graduação, as reflexões e leituras realizadas me levaram a refletir a respeito dos valores nos quais essas relações deveriam se pautar. Amparado pelo desejo de esmiuçar essas discussões, propus no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma pesquisa sobre os fatores envolvidos na relação professor-aluno, tendo como resultado a monografia *Relação professor-aluno na perspectiva de Julio Groppa Aquino e Paulo Freire (2007)*.

O momento de estudo propiciado por essa escrita subsidiou o meu olhar enquanto professor. Poucos meses depois de formado, ingressei como professor titular dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de um município do Estado de São Paulo.

Com isso – agora no papel de professor e não mais de aluno –, pude notar o quanto as questões relacionadas ao clima escolar, à violência nas relações entre os pares, à mediação dos conflitos, ou seja, aos aspectos fundamentais que compõem o convívio escolar são discutidas superficialmente.

Durante esse processo, busquei uma formação que pudesse fornecer elementos que me auxiliassem a pensar sobre o tema e a melhorar a minha prática profissional. Iniciei, por isso, um curso de pós-graduação Lato Sensu em História, Sociedade e Cultura, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. A motivação para ingressar nesse curso se pautou no ideal de utilizar a minha formação para entender os aspectos relacionados à cultura e à sociedade, que antecederam o modelo de escola existente atualmente.

A angústia que sentia ao presenciar a maneira como as relações estavam sendo estabelecidas na escola me levou a um aprofundamento dos meus estudos.

Fui percebendo que elas pouco valorizavam a importância do diálogo e do ouvir o outro, desconsiderando o direito desse próximo. Esse descontentamento me impulsionou a pesquisar e a escrever, como trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, o projeto de pesquisa para o mestrado acadêmico *Violência na escola: uma análise entre os discursos acadêmicos e as políticas públicas educacionais aplicadas no município de São Paulo no período de 2000 a 2010* (2011).

A ideia de colocar em evidência as políticas públicas surgiu a partir da percepção de que elas são essenciais na proposição de macro transformações. O processo de escrita do projeto para o mestrado colocou-me em contato com uma diversidade de obras que tratam das diferentes manifestações de violência ocorridas na escola, além dos caminhos que podem ser trilhados quando se reflete sobre o estabelecimento de práticas constantes de diálogo e respeito nas relações escolares.

Durante a pesquisa e construção do texto, modifiquei a minha prática docente no que tange às relações com os alunos e outros profissionais que atuavam na escola. Porém, também ficou nítido para mim que tanto a escola quanto as redes de ensino ainda têm dificuldades para propiciar tempos e espaços efetivos destinados ao diálogo, entendendo-o prioritariamente como ferramenta de atuação no combate à violência, na melhoria do convívio escolar e nas condições de trabalho dos sujeitos que fazem parte do quadro educacional dessas instituições.

A violência escolar associada à convivência na escola é um tema que muito me interessa, esteja ele sendo tratado na perspectiva da prática docente, da atuação dos gestores escolares ou das ações implantadas pelas políticas públicas que o debatem.

Logo após a conclusão do curso de pós-graduação em História, Sociedade e Cultura pela PUC/SP, ingressei, no ano de 2011, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. As discussões possibilitadas pelo mestrado me forneceram elementos essenciais para pensar a questão do convívio escolar do ponto de vista da gestão escolar, fortalecendo o meu compromisso e interesse em continuar refletindo sobre o tema .

Tenho presenciado ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica uma série de fatos que reforçam que a escola precisa (re) pensar as suas práticas,

buscando melhorias no convívio escolar. A própria escola, muitas vezes, é quem institui ações de violência contra os alunos e, quando tenta solucionar os problemas que lhe são postos, sente-se insegura e despreparada para dar respostas às demandas trazidas.

As políticas públicas, quando existem, nem sempre conseguem chegar à escola com a força que deveriam, e esse tema é constantemente abordado pela mídia televisiva de forma vazia e sensacionalista, o que prejudica ainda mais o debate. É preciso, por isso, conhecer e disseminar boas práticas de unidades escolares, redes de ensino e até mesmo de sistemas educacionais, que estejam voltadas à reflexão e ao debate a respeito do convívio escolar.

Levando em consideração a estreita relação existente entre a pesquisa proposta pelo curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e a minha atuação profissional e interesse de pesquisa, sugeri como objeto de estudo a análise do processo de implementação do Programa Convivência Escolar (PCE) na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE/MP) na rede municipal de ensino de São Paulo e o estudo sobre as resistências ocorridas, o que revelou muito sobre a violência no contexto escolar.

Inicialmente, apresentou-se o Programa, contextualizando a sua implementação na DRE/MP. Posteriormente, foram apresentados os dados colhidos via pesquisa de campo¹, que evidenciou certa resistência por parte dos atores envolvidos nesse processo. A partir dessas informações e observações registradas, junto à discussão realizada pelos autores que tratam do tema, procurou-se fazer uma reflexão acerca das lacunas e limitações apresentadas pelo PCE. Tal reflexão se coloca no sentido de ressaltar a importância da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e da DRE/MP, porém, evidenciando alguns aspectos que precisam ser superados para que o Programa possa alcançar resultados positivos.

Ao final deste estudo, foi proposto um Plano de Ação, tendo como objetivo a retomada do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista e a superação das resistências, lacunas e limitações apresentadas durante o seu processo de implementação.

¹ Tal pesquisa se utilizou de entrevistas, análise documental, pesquisa bibliográfica e observações participante realizadas na Diretoria Regional de São Miguel Paulista e em um dos Centros Educacionais Unificados (CEU) que compõem essa diretoria.

1 (RE) PENSANDO O COTIDIANO DA ESCOLA: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA DIRETORIA REGIONAL DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a implementação do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista do município de São Paulo, programa este que tinha como proposta ações voltadas para se analisar o convívio escolar nas escolas municipais da cidade. Tal estudo se justifica, uma vez que há uma escassez de trabalhos acadêmicos que analisem políticas educacionais engajadas na melhoria do convívio escolar. Além disso, a pesquisa pôde acompanhar em tempo real as ações iniciais propostas pelo PCE, já que os dados e observações foram feitos concomitantemente à sua implementação.

O Programa Convivência Escolar foi analisado durante o seu processo de formulação e posterior implementação, ou seja, ainda não era uma política quando analisado, embora já ocorressem ações pontuais nas escolas da Diretoria. A Secretaria Municipal de Educação (SME) articulou algumas práticas em cada Diretoria Regional de Educação como forma de captar os elementos específicos e gerais de cada uma delas, para criar e apresentar uma proposta de política oficial, muito embora ainda não houvesse tempo hábil para apresentar orientações nesse sentido. Acreditava-se que o que ocorreu em toda a rede municipal foi um movimento de fundamental importância que não se encerraria enquanto as discussões não fossem sistematizadas em um texto final, ou seja, em uma proposição legal de documento oficial.

Sendo assim, cabe ressaltar o quanto esse momento foi relevante como objeto de pesquisa, uma vez que permitiu descrever e acompanhar em tempo real as ações propostas e realizadas e os passos dados até a construção/formatação de um texto final.

Esse processo de desenho e construção de uma política pública, associado à implementação de algumas das ações sugeridas, é de grande valia enquanto prática de um sistema de ensino voltado para a criação de uma política preocupada com o convívio estabelecido nas escolas. Além disso, pode servir de aprendizado para outras redes que estejam buscando trilhar os mesmos caminhos.

Entender como se deu esse momento de escuta das percepções dos atores envolvidos no processo e responsáveis por efetivar a política no âmbito da escola é fundamental quando se pretende construir uma política educacional que leve em consideração os anseios dos profissionais que estão na base desse sistema.

Este estudo também se justifica porque a questão do convívio escolar tem sido um dos pontos de grande discussão em todas as redes públicas do Brasil. Os sistemas de ensino e as escolas ainda têm muita dificuldade em criar caminhos e estratégias para discutir e refletir sobre esse assunto.

Sendo assim, descrever como essa reflexão tem ocorrido em algumas redes de ensino, destacando as ações efetivadas e o retorno gerado por elas, contribui para ilustrar boas práticas ou alguns caminhos mais áridos. Tais análises podem auxiliar os sistemas de ensino que estejam se organizando para discutir maneiras de repensar a questão do convívio escolar; a mediação dos conflitos e da discussão sobre a violência que ocorre nas escolas, envolvendo aspectos como a criação coletiva de regras, a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade; a criação de redes de proteção às crianças e aos adolescentes; o estabelecimento de parcerias externas e outros pontos que impactam no clima escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos educandos.

A formulação de uma política voltada para a melhoria do convívio nas unidades escolares é de fundamental importância para todos os sujeitos que atuam nessas instituições. Diante disso, a presente pesquisa tem como hipótese que, frente ao momento no qual o Programa se encontra, caso não haja um monitoramento efetivo das ações implantadas durante o seu processo de constituição, as práticas voltadas para a melhoria das relações escolares não será efetivada, ocorrendo, por isso, poucas transformações no âmbito dessas instituições.

Dessa forma, optou-se por organizar o presente capítulo da seguinte maneira: inicialmente, será discutido o tema do convívio escolar, além da apresentação da SME e da forma como foi proposto um Programa relacionado à questão do convívio no interior das unidades escolares. Junto a essa análise, será formulada uma discussão sobre a violência nas escolas.

Na sequência, é descrita a DRE/MP para contextualizar o leitor, debatendo como foi implantado o Programa nessa diretoria, a fim de avaliar os dados/observações relativos às resistências demonstradas pelos Assistentes de Direção (AD) e professores envolvidos na implementação do PCE na DRE/MP.

1.1 Convívio escolar

Questões relacionadas ao convívio escolar e às relações construídas nesse ambiente educacional têm sido alvo recorrente dos veículos de comunicação, da sociedade civil e, principalmente, dos profissionais que nele atuam. A dinâmica das unidades escolares nem sempre permite que os pares discutam e reflitam a respeito dessas questões. Inúmeras obras têm sido publicadas nas últimas duas décadas², tornando evidente as diferentes manifestações de violência ocorridas nas escolas e os caminhos que as unidades escolares (UE) têm, ou não, seguido. Corti (2005, p.16-17), ao fazer um breve resgate histórico do tema violência nas escolas, aponta que

a violência escolar começa a aparecer no debate público na década de 1980, justamente no período da redemocratização do país. Naquele momento, as reportagens de jornal faziam referência, sobretudo, à depredação e à invasão dos prédios escolares. As pichações e roubos ocorriam principalmente nos finais de semana, e eram protagonizadas por grupos do entorno escolar (...). Na década de 1990, o fenômeno ganhou novos contornos. As violências denunciadas passaram a fazer parte do dia a dia da escola, praticadas e sofridas também por estudantes e não apenas por agentes externos.

As mudanças ocorridas com relação ao fenômeno da violência escolar apresentadas pela autora nos permitem refletir sobre a trajetória percorrida até a sua configuração atual. Ao citar Spósito (1998, *apud* Corti, 2005, p.17), a estudiosa destaca que, das diferentes formas de violência manifestadas, uma foi ganhando espaço: “a violência entre os próprios estudantes, durante o período escolar”.

Esse tipo de violência tem modificado as relações estabelecidas na escola e, logo, o convívio escolar. Sendo assim, o tema precisa ser encarado com mais seriedade pela sociedade como um todo. Sobre esse aspecto, Miriam Abramovay (2009-2010), na sua palestra “O cotidiano da escola: as violências”, realizada em parceria com o Sindicato dos Gestores Educacionais de São Paulo (SINESP), afirma que tal questão começa a exigir a presença de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e/ou federais.

² Dentre elas, podemos citar Schilling (2004), Ruotti, Alves e Cubas (2006), Marra e Silva (2007) e Lopes e Carvalho (2009).

Essas formas de violência reconfiguram o convívio entre os pares existentes no interior da escola, conforme ressalta a estudiosa:

As violências presentes nas escolas, através das relações entre pessoas, podem ser desconstruídas. (...) uma escola não é violenta, uma escola está violenta, ela pode mudar, podemos ter políticas públicas, ter ações dentro das escolas, que a faça voltar ao seu local protegido (ABRAMOVAY, 2009/2010, p.36).

Nesse ponto, a autora reforça o aspecto mutável da violência presente nas escolas, evidenciando que o fenômeno pode ser agravado, se negligenciado, mas também transformado, amenizado e, principalmente, prevenido, caso existam ações sendo executadas dentro das escolas. Sob esse aspecto, a existência de políticas públicas exerce um papel fundamental.

Frente às demandas que envolvem a questão da violência nas escolas e que estão sendo cotidianamente apresentadas pela nossa sociedade, alguns sistemas de ensino têm se engajado no intuito de descobrir possíveis estratégias que possibilitem tornar a escola um espaço seguro, no qual os alunos estejam protegidos. Ao abordar esse tópico, Abramovay (2009/2010, p.38) aponta alguns caminhos:

Primeiramente é preciso um plano de convivência escolar, baseado em um diagnóstico. Sabemos de maneira intuitiva que existem grandes problemas, grandes questões, mas não temos um diagnóstico do que está acontecendo nas escolas. (...) Identificados os problemas através do diagnóstico, é preciso formular um plano de convivência escolar, com acordos mínimos dentro das escolas, como novos pactos de convivências. Esse projeto de convivência deve mudar o clima da escola, fazendo uma intervenção no sentido da mudança, para transformar o cotidiano de medo em cotidiano de proteção. O clima escolar é fundamental para a qualidade do ensino.

A palestra ministrada pela estudiosa, em 2008, aos gestores da rede municipal de ensino de São Paulo, indicava alguns dos caminhos que, posteriormente, seriam seguidos pela SME na implementação do Programa Convivência Escolar. A autora utilizou a experiência vivida por ela durante o período em que colaborou com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em um projeto de combate às violências nas escolas, para apresentar possibilidades de atuação, utilizando-se de algumas ações adotadas pela rede.

Tal estudo, que resultou na publicação de um livro com o diagnóstico da violência nas escolas do Distrito Federal, fornece subsídios para que as redes de ensino possam (re) pensar as suas possibilidades de ação para tratar a violência no ambiente educacional.

Dessa forma, o tema violência na escola, convivência escolar, relações intraescolares, mediação de conflitos, entre tantos outros relacionados ao ambiente escolar têm feito parte das agendas de muitas redes de ensino, possibilitando, com isso, uma análise mais apurada sobre a atuação das unidades escolares, das diretorias regionais de ensino, das secretarias municipais ou estaduais, propondo micro e macro transformações.

Nessa perspectiva e na linha de outras redes que estão buscando encontrar caminhos que levem à melhoria das relações estabelecidas nas escolas, a SME de São Paulo iniciou um processo de discussão do tema convívio escolar, buscando, assim, criar estratégias que pudessem contribuir para transformações no cotidiano das escolas municipais, impactando a aprendizagem dos alunos.

Na próxima seção, será apresentada a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, detalhando a forma como ocorreu esse processo

1.2 Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

São Paulo é a cidade mais populosa do Brasil, com mais de 11 milhões de habitantes (IBGE, 2011). A Secretaria Municipal de Educação (SME) da capital paulista atende a cerca de um milhão de alunos, divididos em, aproximadamente, 2300 escolas municipais, separadas por Diretorias Regionais de Educação, as DREs. O portal da SME informa que, ao todo, são

13 DREs (Diretorias Regionais de Educação): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel Paulista. Cada DRE, por sua vez, é dividida em distritos (...). Tudo para facilitar a administração das unidades escolares e tornar possível o desenvolvimento das atividades (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, s/d).

A SME, desde 2008, fomenta, ao final de cada ano letivo, a realização de autoavaliações das unidades escolares. Esse é um momento já institucionalizado no

cronograma das escolas públicas da rede municipal, com os profissionais de todas as unidades escolares se reunindo para refletir sobre o ano letivo, avaliar as metas alcançadas e propor novos desafios. O documentado divulgado pela secretaria, ao tratar dos objetivos da aplicação das autoavaliações nas UEs, afirma que

o objetivo do instrumento de autoavaliação proposto é auxiliar a escola a analisar crítica e coletivamente suas ações cotidianas de modo a manter as boas práticas e apontar as fragilidades que precisam de aprimoramento.

Envidado todo esforço necessário ao processo de autoavaliação, acreditamos possibilitar às equipes reformularem os planos de gestão escolar, os planos de ensino, além de retratarem com mais propriedade as necessidades das unidades do Ensino Fundamental para reajuste dos planos de ação dos órgãos regionais e central de SME (...). Mais uma vez segue o roteiro (...) o qual deverá ser respondido pela equipe gestora e pelos professores em diálogo com o supervisor escolar, de modo que se possam articular os diferentes olhares sobre o cotidiano da unidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, s/p).

Com base nesse instrumento, a SME de São Paulo, em parceria com as 13 Diretorias Regionais de Educação, fez um levantamento dos problemas que mais foram identificados pelas escolas. Ao final de 2010, a secretaria, ao receber os resumos de cada DRE, verificou um grande número de observações sobre as más condições do convívio escolar presente nas escolas municipais, o que dificultava a existência de um espaço propício à aprendizagem, impactando, assim, na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Ainda em 2010, o Estudo Retrato da Rede, realizado pelo SINESP, endossou as observações feitas, naquele mesmo ano, pelos profissionais que atuavam nas UEs, ao revelar que ameaça, furto e vandalismo eram os tipos de violência mais frequentes nas escolas municipais. Isis Brum (2010, p.6A), em artigo publicado no Jornal da Tarde de São Paulo e amparando-se no estudo realizado pelo SINESP, destaca que

as reclamações foram feitas por uma amostra de 418 profissionais da educação, entre diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos da rede municipal e os resultados refletem a situação vivida no ambiente escolar.

Além da publicação dos resultados do estudo em jornal de grande veiculação na cidade de São Paulo, o sindicato entregou ao então secretário de educação

Alexandre Alves Schneider, em audiência pública, no mês de agosto de 2010, o material com os dados sobre a pesquisa, conforme informa o portal eletrônico do SINESP:

O Presidente do SINESP (...) mostrou todos os problemas que foram apontados pelos Gestores Educacionais, frisando a necessidade premente de soluções para os bons resultados educacionais (SINESP, 2010)³.

Tanto a movimentação realizada pelo SINESP quanto os resumos das autoavaliações entregues pelas DREs à SME, conforme consta na versão preliminar do Programa Convivência Escolar, contribuíram para que, ao final de 2010, a secretaria municipal iniciasse algumas discussões sobre questões relacionadas ao convívio escolar, a fim de investigar estratégias que auxiliassem na melhoria do ambiente escolar e, assim, das condições de aprendizagem dos estudantes.

O Retrato da Rede é um estudo que vem sendo realizado há sete anos pelo SINESP. Em 2012, inovou ao criar o Índice SINESP da Educação Municipal, o ISEM, que fornece elementos para auxiliar na avaliação das condições de trabalho existentes na rede, sendo composto por itens utilizados no questionário aplicado pela pesquisa: “As questões agregadas em blocos recebem um peso a partir do qual é construído um número, numa escala de 0 a 1, sendo zero a pior situação e um a melhor situação” (SINESP, 2012, p.6). Aponta, ainda, que os blocos de questões que compõem o ISEM são seis: Gestão de Pessoas, Apoio Técnico da Secretaria Municipal de Educação, Capacitação, Ambiente Físico e Equipamentos; Saúde e Violência (SINESP, 2012, p.6. Grifo do autor).

Participaram da pesquisa realizada em 2012 513 gestores educacionais da rede municipal, em um universo de 5.500 profissionais. Ao obter o primeiro ISEM da rede municipal de ensino, o estudo aponta que

de zero a um, o índice obtido não chega a 0,35. Muito abaixo da metade da escala, mostra que o Governo Municipal de São Paulo precisa atuar com mais empenho em muitos aspectos da educação municipal (SINESP, 2012, p.6).

³ Disponível em: <http://sinesp.org.br/canal.asp?cod_idioma=1&cod_conteudo=2254&cod=3>. Acesso em: 30 abr. 2013.

Os dados apontados pelo sindicato evidenciam uma rede de ensino que, do ponto de vista dos gestores, apresenta condições de trabalho pouco favoráveis, além de uma insatisfação em relação às mazelas do sistema educacional. Como conclusão, o material de divulgação da pesquisa critica a atual gestão municipal, ao citar que, com a criação do índice,

é possível dizer com clareza que o governo municipal não consegue prestar atendimentos de apoio que sejam suficientes e adequados, não consegue dar segurança ou ouvir os profissionais que estão nas atividades-fim, não consegue garantir (...) equipamentos que sustentem o trabalho educacional (SINESP, 2012, p.7).

Com isso, reitera a importância do índice, uma vez que tem

vocação democrática porque é um olhar dos que trabalham na escola sobre condições de trabalho que pautam seu dia a dia. Algo que dificilmente se revela aos paulistanos e a grande imprensa. Uma novidade em que uma avaliação sistêmica, fortemente embasada tecnicamente, sobre o resultado efetivo do que os governos municipais fazem pela educação (SINESP, 2012, p.7).

A crítica feita ao governo que estava há oito anos na gestão da cidade de São Paulo se estende ao longo de toda a apresentação do ISEM, reforçando a relevância da apropriação desses dados por parte da RME e almejando que o próximo governante, já eleito no período de publicação do material, considerasse as reflexões propostas pelo estudo, propiciando resultados mais positivos para os sujeitos de cada uma das UEs.

Dos seis aspectos que compõem o ISEM, o item violência apareceu com média 0,40 na RME de São Paulo, um número bastante baixo, uma vez que não alcançou nem a nota mediana. Porém, ainda se mostrou com nota maior que os itens Gestão de Pessoas, Capacitação e Saúde. Para esta pesquisa, investigaremos os aspectos relativos à violência.

O estudo que fundamentou a criação do ISEM, no tocante a esse tema, se norteou por questões relacionadas aos tipos de violência que ocorrem no local de trabalho dos gestores: quem são os seus autores e alvos dessas, como a segurança do local de trabalho é avaliada, que fatores geram insegurança nesse ambiente e se existe algum serviço de vigilância, se a escola conta com a proteção da Guarda Civil

Metropolitana, se a SME/DRE ofereceu algum projeto para enfrentar ou prevenir a violência, dentre outras questões (SINESP, 2012).

Interessante notar que, quando questionados se foi oferecido pela SME/DRE, no último ano, algum projeto para enfrentar ou prevenir a violência na escola, 74% dos gestores afirmaram que “não”. Em contrapartida, a SME apresentou na versão preliminar do Programa Convivência Escolar dados relatando que em 2011 a secretaria retomou as discussões iniciadas anteriormente e se utilizou das informações presentes nas autoavaliações das escolas, implantando algumas ações voltadas para (re) pensar a questão da violência nas escolas como, por exemplo, o seminário “Por uma cultura de Paz”, realizado em parceria com a Rede Criança de Combate à Violência Doméstica.

A SME informou que nessa e em outras oportunidades foi possível ouvir dos educadores vários relatos sobre as condições de maus tratos sob os quais os alunos estavam sujeitos. Sendo assim, percebemos certo descompasso entre o resultado da pesquisa realizada pelo SINESP e as ações implantadas pela SME. As percepções dos dois segmentos são opostas ao discorrerem sobre o mesmo fato: políticas públicas municipais voltadas para a questão da violência na escola e do convívio entre os atores que fazem parte essa instituição.

Diante das demandas relativas à necessidade latente na RME de melhoria das condições de convívio escolar, a SME estruturou e propôs o Programa Convivência Escolar, que teve como meta propor uma reflexão sobre as relações construídas nas escolas e o estabelecimento de parcerias com diferentes órgãos e instituições a fim de criar uma rede local de proteção aos educandos.

Sendo assim, apresentamos a seguir alguns dados referentes à Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, o nosso objeto de análise, e descrevemos como ocorreu o processo de implementação do Programa Convivência Escolar nessa diretoria.

1.3 Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista - DRE/MP

A DRE/MP é composta por cinco distritos: Jardim Helena, Vila Jacuí, Itaim Paulista, Vila Curuçã e São Miguel Paulista, sendo este o nosso objeto de estudo, que está localizado no extremo leste de São Paulo, assim como os outros quatros distritos. De acordo com dados do IBGE de 2010, a população total dessas

regiões atendidas pela DRE/MP era de 742.623 habitantes (PREFEITURA DE SÃO PAULO, s/d). A Fundação Tide Setubal (s/d), uma instituição filantrópica e familiar que atua na região de São Miguel há vários anos, ao apresentá-lo, afirma que

o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de São Miguel é de 0,451, em São Paulo, o índice é de 0,843 e o do Brasil é 0,766. O Desemprego entre os jovens da região é de 23,48%, índice maior que os 18,33% que atingem a cidade como um todo. 14,68% dos domicílios não estão ligados a rede de esgoto. O índice de gravidez na adolescência é de 17,13%, enquanto o índice da cidade é de 13,88%. A região não conta com salas de cinema ou teatro. Conta com apenas 1 biblioteca, 1 casa de cultura e 4 centros desportivos⁴.

São Miguel Paulista tem como data oficial de fundação o dia 21 de setembro de 1962 e apresenta poucas opções de lazer para os habitantes da região (SÃO MIGUEL PAULISTA, 2012). Com as mudanças econômicas ocorridas no Brasil nas últimas duas décadas, houve certo desenvolvimento na região: o comércio se expandiu e, atualmente, o bairro já conta com universidades privadas, bancos, rodovias e marginais de acesso ao centro comercial da capital.

Porém, assim como grande parte dos bairros de periferia de São Paulo, o distrito ainda é um local com um grande número de favelas e vilas extremamente pobres e, por isso, o poder público ainda precisa lidar com diversos problemas relacionados às precárias condições nas quais muitas famílias se encontram.

Além desses fatores, a região conta com altos índices de violência e criminalidade. Sobre esse aspecto histórico pelo qual muitas periferias passaram, Pedro Hughes (2004, s/p) afirma que

a ausência da ação por parte do Estado nas periferias foi uma marca recorrente da urbanização periférica, gerando uma estrutura urbana precária, com insuficiência de equipamentos sociais (escolas e postos de saúde) e déficits de infraestrutura e de melhorias urbanas essenciais (como saneamento básico), fruto de uma ocupação desordenada que comprometeu a qualidade de vida, a mobilidade e o acesso da população aos serviços e ao mercado de trabalho (...) Assim, as periferias recebem um tratamento diferenciado do oferecido à cidade formal no que diz respeito a presença de forças policiais e de segurança pública, sem conseguir atender cabalmente às demandas e reivindicações sociais e nem produzir uma política de segurança pública que dialogue com as percepções e necessidades da população.

⁴ Disponível em: <http://www.ftas.org.br/como_atuamos/>. Acesso em: 30 abr. 2013.

A pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o apoio da Fundação Tide Setubal, no seu texto introdutório, justifica os motivos pelos quais o bairro foi escolhido como campo de estudos. Tal apresentação também nos auxilia na compreensão das características do local.

São Miguel Paulista (...) além de apresentar uma série de desvantagens socioeconômicas em relação a outras áreas da Capital, (...) apresenta também relativa heterogeneidade social, o que permite a abordagem das interações entre escolas e territórios com diferentes níveis de vulnerabilidade social (CENPEC, 2011, p.5).

Mesmo que de forma sintética, os dados coletados pelo CENPEC ajudam na descrição do bairro como um lugar repleto de desvantagens econômicas, além dos contrastes sociais, reforçando, com isso, as desigualdades existentes entre os sujeitos que nele convivem.

Localizada no centro comercial de São Miguel Paulista, a Diretoria Regional de Educação (DRE/MP) atendia, segundo informações da secretaria municipal, em 2012, a 89.629 alunos, distribuídos em 171 escolas de Educação Infantil e 47 escolas de Ensino Fundamental (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

É composta por 8.424 servidores, de acordo com dados de 2012. Alguns deles atuam diretamente nas escolas, outros na DRE/MP. A tabela 1 expõe um recorte com alguns dos profissionais que compõem a Diretoria, divididos por áreas. Os dados apresentados auxiliam na compreensão da dimensão e da dinâmica do seu funcionamento, tendo como ponto de análise o quadro de profissionais lotados nas escolas que compõem a DRE/MP.

Tabela 1: Profissionais que compõem a DRE/MP

Área de Atuação	Total
Apoio Operacional	1069
Apoio Administrativo	806
Supervisão Escolar	30
Direção de Escola	130
Assistência de Direção de Escola	128
Coordenação Pedagógica	177
Educação Infantil	2418
Professores atuantes no Ensino Fundamental I	1220
Professores atuantes no Ensino Fundamental II	2193

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Apesar de parecer que o número de profissionais é satisfatório para as escolas que fazem parte da rede, o estudo Retrato da Rede do ano de 2012 aponta que, na visão dos gestores, 43% das escolas da RME não têm o quadro completo, o que gera

tensão constante na (...) rotina de trabalho. Para preencher as funções e cargos deficitários a burocracia governamental é um dos principais obstáculos, gerando um longo trâmite que, na prática, provoca desvio de funções e improvisações temerárias (SINESP, 2012, p. 8).

Mostra também inúmeros aspectos que precisam ser modificados, uma vez que o panorama geral da RME apresenta muitas possibilidades de avanços. Dentre as 13 diretorias de São Paulo, a DRE/MP aparece com a maior pontuação no ISEM (0,37). Muito embora a média ainda esteja abaixo do esperado, a diretoria ficou com o índice superior ao da RME de São Paulo (0,33). Cabe ressaltar que para calculá-lo foi feita a média aritmética dos seis itens que fazem parte desse indicador.

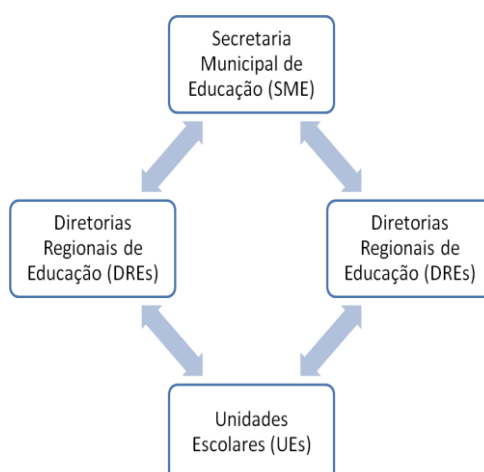
O conjunto de escolas da DRE/MP obteve a média 0,45 no item violência, que também compõe o ISEM, a segunda maior dentre todas as 13 diretorias, ficando abaixo apenas da média 0,53, alcançada por outra DRE (SINESP, 2012, p.55). Mesmo sendo um resultado aparentemente aceitável, se revela distante daquilo que

poderia ser indicado como adequado para a configuração de um ambiente de trabalho/estudos seguro e acolhedor.

Nas escolas da RME de São Paulo, a gestão escolar, em geral, é composta por um diretor, dois assistentes de direção e dois coordenadores pedagógicos (em alguns casos, podem ser três), além da equipe de apoio administrativo e operacional, conforme dados presentes na tabela apresentada anteriormente.

A SME, ao propor o Programa Convivência Escolar, o fez pensando em um trabalho em parceria com as DREs. No fluxograma proposto pela secretaria, essas diretorias seriam responsáveis por articular e desenvolver as ações propostas no documento do Programa, dando suporte ao trabalho a ser implementado na escola. A figura 1 ilustra esse fluxograma, com a cadeia hierárquica de relações existentes na proposta do Programa Convivência Escolar.

Figura 1: Fluxograma da Cadeia Hierárquica do PCE



Fonte: Versão Preliminar do Programa Convivência Escolar (No prelo).

Nessa perspectiva, o papel desempenhado por cada DRE é essencial para que o Programa alcance, em cada diretoria, os objetivos propostos, contribuindo, assim, para a melhoria da RME como um todo. Apesar da hierarquia existente, o esquema apresentado ilustra bem a comunicação entres os setores. Mesmo estando abaixo na cadeia hierárquica, as discussões existentes nas DREs voltam à SME e impactam as ações já discutidas. Da mesma forma, os debates ocorridos nas UEs retornam às DREs, dando novo contorno aos encaminhamentos propostos.

A seguir, apresentamos o Programa Convivência Escolar, na perspectiva da DRE/MP, e as etapas já desenvolvidas.

1.4 Programa Convivência Escolar

O Programa Convivência Escolar proposto pela SME foi uma das maneiras encontradas pela rede municipal para repassar às escolas uma devolutiva sobre os aspectos apresentados tanto pelo SINESP quanto pelas autoavaliações das escolas realizadas ao final do ano de 2010 (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d). Um grande número dessas ferramentas evidenciou que parte dos profissionais que atuam nas escolas estão preocupados com as relações desgastadas estabelecidas nas unidades escolares, sendo preciso, por isso, repensar a questão do convívio escolar.

Essas informações foram essenciais para que a SME estruturasse um plano de ação voltado para a reflexão dos profissionais da rede municipal sobre os caminhos pelos quais cada escola, cada diretoria de ensino e a rede municipal como um todo que poderiam ser trilhados na busca por uma melhoria nas interações entre esses sujeitos.

A proposta esteve ancorada no fato de que a instituição educacional precisa discutir aspectos acerca da cultura de paz e da organização dos espaços públicos, como formas de potencializar práticas de tolerância, respeito, cooperação, diálogo, dentre tantas outras. A partir das demandas existentes em todas as unidades escolares municipais da rede, surgiu uma sugestão de trabalho da SME, preocupada em desenvolver ações externas e internas à escola, às DREs e à própria SME.

A versão preliminar do Programa divulgada nas diretorias informa que nesse processo de implementação deveriam acontecer

formação dos educadores, produção de material de orientação e consulta, monitoramento e avaliação das ações previstas para sua implementação bem como a divulgação dos resultados em diferentes suportes (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.4).

Com o objetivo de estabelecer discussões com os profissionais atuantes, o documento cita também que o Programa objetiva

reafirmar a escola como espaço democrático e de exercício da cidadania do processo de ensino e aprendizagem. Contribuir para a melhoria das relações sociais e do exercício da convivência e da cooperação no âmbito da rede municipal de ensino (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.4).

Vale destacar também os seus objetivos específicos:

- Inserir/incrementar valores éticos nas relações sociais cotidianas no espaço escolar como respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo e o reconhecimento das identidades culturais;
- Subsidiar a rede municipal de educação na elaboração e/ou formulação de contratos de convivência nas unidades educacionais visando qualificar o cotidiano do aluno e da equipe escolar para promover a aprendizagem;
- Incentivar o protagonismo juvenil;
- Propiciar a elaboração de projetos de vida pelos alunos;
- Formular ou reformular democraticamente um “contrato social” nas unidades educacionais (...) para nortear o cotidiano da comunidade escolar;
- Construir equipes regionais e locais para o enfrentamento das situações de conflito;
- Estimular em conjunto com a DRE a participação das equipes das unidades educacionais (...) nas redes de proteção a criança e adolescentes locais e regionais (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.4).

O Programa ocorre em três níveis de execução: Unidade Escolar, Diretoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Cada um deles deve desenvolver as suas atividades a partir de dois eixos: a prevenção e a intervenção.

Prevenção: tem por objetivo desenvolver a cultura de convivência baseada nos princípios propostos pelo programa (...) Intervenção: tem por objetivo estabelecer os procedimentos e protocolos a serem seguidos no atendimento de ocorrências verificadas no âmbito da rede (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.5).

Conforme anteriormente citado, cada nível tem as suas próprias competências. Como o objetivo desta pesquisa foi acompanhar e descrever o desenho e a implementação do PCE no nível da DRE, no caso a de São Miguel Paulista, foram abordados, especificamente, aquilo que cabe às diretorias, deixando os aspectos relacionados às competências das unidades escolares e da SME como pano de fundo das discussões aqui empreendidas.

Dessa forma, vale ressaltar o que a versão preliminar do programa aponta como responsabilidade das DRE:

- atender ao aluno e inserir a escola na rede de proteção local, assim como apoiar a relação da escola com a comunidade, ouvidas as demandas das unidades escolares;
- inserir a escola na rede de proteção local/regional;

- participar das redes locais e regionais de proteção à criança e adolescentes;
- elaborar protocolos de procedimentos em parceria com SME;
- acompanhar as ocorrências regionais;
- produzir relatórios regionais dos encaminhamentos de alunos e famílias, tendo como referência os dados fornecidos pelas unidades escolares (...);
- monitorar o processo de implementação do programa;
- compatibilizar com representantes de CRAS, UBS, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude e respectivo representante do Ministério Público, competências, fluxos e procedimentos para encaminhamentos visando a colaboração mútua no que tange ao atendimento dos direitos das crianças e adolescente respeitadas as especificidades e atividades de cada uma das instituições (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.6-7).

Além dessas competências, o documento reconhece a necessidade da criação de um Grupo de Trabalho (GT) em cada nível de execução, que seria composto por representantes da assessoria jurídica, supervisão técnica, de DOT pedagógico e DOT Programas especiais (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.8). Esse grupo teria, assim, como principal função discutir e operar as ações necessárias para a proteção integral da criança e do adolescente e procurar maneiras de aprimorar as condições de convivência escolar. Deve desenvolver, também, várias práticas, dentre elas:

- implementar as diretrizes para o enfrentamento à violência no âmbito as unidades escolares da rede municipal de ensino e garantia dos direitos fundamentais de alunos e comunidade escolar, conforme política educacional de SME; (...)
- estimular e acompanhar o desenvolvimento de ações relativas à implementação do programa nas unidades educacionais (...);
- orientar a implementação do programa para que se integre o Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- proceder ao mapeamento da região com registro de ocorrências de desrespeito aos direitos de crianças e adolescentes, bem como de eventuais infrações por eles cometidas nas escolas (...);
- assinalar as unidades escolares (...) de maior vulnerabilidade com indicação e acompanhamento das propostas de ações locais visando a melhoria do convívio (...);
- buscar parcerias na região com órgãos públicos e entidades não governamentais para atendimento especializado dos alunos;
- promover a rede de proteção no âmbito regional;
- oferecer subsídios informativos e referências teóricas ao GT da Unidade Escolar (...) para implementar as ações propostas nos projetos pedagógicos;
- elaborar em conjunto com unidade escolar (...) sugestão de protocolos de enfrentamento às situações de conflito;

- encaminhar ao GT/SME propostas e relatórios (...) das avaliações das unidades escolares (...) relativas à implementação do Programa (PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, s/d, p.8-9).

Para a produção do Plano Estratégico da DRE/MP e amparado pelos referenciais de atuação propostos pela SME, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) na diretoria, como forma de contribuir com esse processo.

No total, os GTs da DRE/MP foram organizados em 12 encontros de formação e discussão. Em um primeiro momento, de quatro encontros, estiveram presentes todos os ADs da DRE/MP. Três meses depois, ocorreu um segundo momento, com quatro encontros, que contou apenas com um grupo inicial de 20 ADs, grupo este que se reduziu ao longo das reuniões.

Concomitante a esses encontros, foi organizada uma formação em mais quatro reuniões, nas quais todos os ADs estiveram presentes, ou seja, um representante de cada UE, uma vez que o convite para a participação foi feito via convocação. A seguir, apresentamos como o GT foi constituído e os seus encaminhamentos.

1.4.1 Grupo de Trabalho (GT) da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista

O GT da DRE/MP ocorreu, inicialmente, no mês de maio de 2012, momento no qual todos os assistentes de direção (ADs) da DRE/MP, vice-diretores das escolas, passaram por uma formação, planejada em parceria com a SME e executada pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE).

Essa mesma capacitação aconteceu nas outras 12 DREs da SME, sendo dividida em quatro encontros. Seu objetivo foi vivenciar os processos de construção de um plano estratégico de ação, com a finalidade de elaborar táticas eficientes para o enfrentamento das situações de conflito que incidem nas escolas.

O momento esteve pautado na ideia de que quando fossem criados os planos de ação das unidades escolares, os ADs, junto aos outros profissionais, já teriam vivenciado, pelo menos na teoria, o processo de construção de um plano estratégico voltado a um melhor convívio escolar.

Além disso, durante esse período, foram abordados aspectos relativos à convivência dos sujeitos existentes no interior das escolas da DRE/MP, tendo como

base as informações apontadas pelos ADs que participaram dos encontros. Esses dados foram analisados posteriormente e a devolutiva foi feita durante os quatro encontros ocorridos três meses depois na diretoria.

Após essa formação, no dia 30 de julho de 2012 houve uma reunião com todos os ADs da DRE/MP, a fim de apresentar o Programa Convivência Escolar. Esse momento foi destinado à reflexão junto a esses profissionais a respeito das futuras ações a serem desenvolvidas pelas escolas na nova perspectiva de trabalho que o Programa disseminava.

Também foram debatidos assuntos referentes a orientações para a elaboração do planejamento estratégico das escolas. Com isso, deveriam iniciar um trabalho de diagnóstico das ocorrências de maior incidência, tendo como eixo de análise aquelas envolvendo aluno – aluno, aluno – professor, aluno – comunidade.

Essa reunião, realizada no final de julho, com a presença de todos os ADs de todas as escolas da DRE/MP, auxiliou no preparo da pauta da Jornada Pedagógica (JP), que ocorreria logo em seguida.

É importante contextualizar a JP, já que tal evento se configura como uma ação prevista no calendário escolar de toda a rede municipal de ensino, no qual todas as escolas param as suas atividades para discutir temas considerados relevantes pela rede. Nesse momento em específico, o assunto seria a apresentação do Programa Convivência Escolar para os professores e demais profissionais que atuavam na escola.

Na JP ocorrida em 3 de agosto de 2012, todas as escolas da DRE/MP discutiram questões relacionadas ao início do planejamento estratégico de cada unidade escolar, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos, realizando, assim, um diagnóstico da escola.

Tal diagnóstico teve como finalidade compreender como as demandas relacionadas à violência se manifestavam na unidade, visando, com isso, mobilizar e sensibilizar toda a equipe escolar para o debate. Esse foi o primeiro momento em que as discussões sobre a implementação do Programa Convivência Escolar começaram a acontecer no nível das escolas da DRE/MP, junto a todos os atores envolvidos.

Nesse evento já começaram a ficar evidentes alguns aspectos referentes à resistência dos professores e ADs à implementação do PCE. Ao acompanhar uma das JPs, foi possível notar por parte dos docentes presentes – aproximadamente

20 –, uma oposição em relação ao Programa, uma vez que ele estaria reforçando a permissividade frente aos problemas de violência na escola, ou seja, que, mais uma vez, a escola estava dando prioridade aos direitos dos alunos, deixando de lembrá-los dos seus deveres.

A resistência dos docentes não se mostrava apenas por meio das falas de desestímulo, que evidenciavam o quanto acreditavam que as ações do PCE não modificariam os problemas da escola, mas também se revelava por meio do silêncio quando precisavam propor ações de melhorias no convívio escolar.

As conversas entre os pares, que extrapolavam as discussões propostas, e até mesmo as constantes saídas da sala onde estava ocorrendo a JP, também apontavam para a pouca credibilidade que esses sujeitos destinavam à apresentação dos passos iniciais do PCE.

A mesma atitude foi notada com relação aos ADs, pois, frente à postura resistente ao PCE e ao descompromisso de alguns docentes, esses profissionais passavam a não acreditar na sua eficiência, uma vez que ele exigia mudanças na postura dos professores, que não se mostravam acessíveis para discutir o seu papel enquanto educador nem modificar a sua prática pedagógica.

Essas transformações nas atitudes do professorado propostas pelo Programa estavam associadas ao fato de que esses profissionais deveriam refletir sobre a sua prática no tocante às relações estabelecidas com os educandos. Além disso, deveriam procurar um diálogo mais constante com a gestão da escola e com os próprios alunos sobre as rotinas instituídas nas aulas e sobre o processo de gestão da sala de aula por ele conduzido.

Frente a esses obstáculos, mesmo admitindo a importância da implementação do PCE, alguns ADs se opuseram a ele, já que percebiam poucas possibilidades de que fosse possível realizar mudanças no cotidiano das escolas.

A partir dessa Jornada, as instituições educacionais iniciaram os trabalhos de diagnóstico da sua realidade, tendo como pano de fundo a questão do convívio escolar, e passaram a refletir e discutir sobre o tema, motivadas pelas ações iniciais propostas pelo Programa.

No dia 17 de julho de 2012, foi publicado o Comunicado de nº 1.170, que tratava da Jornada GT Convívio Escolar: elaboração de Plano Estratégico Regional (SINESP, 2012). O plano estratégico no nível da DRE/MP teria como objetivo fazer um diagnóstico das escolas que compunham as diretorias, além de estabelecer

parcerias com instituições do entorno, no intuito de criar uma rede de proteção às crianças e aos adolescentes, além de determinar fluxos de trabalho da DRE/MP no atendimento às demandas relativas ao convívio escolar.

As discussões ocorridas no GT da DRE/MP também auxiliariam na construção do plano estratégico de cada unidade escolar, a ser desenvolvido pelo grupo criado em cada escola. Os planos de cada nível – DRE/MP e Unidade Escolar –, tinham como meta executar ações voltadas para a melhoria do ambiente escolar, das relações estabelecidas entre os pares, das condições de convívio no interior das escolas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Tal documento informou, ainda, que as formações seriam realizadas por um representante da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) e desenvolvida em quatro encontros previamente agendados. No caso da DRE/MP, ocorreram nos dias 14 e 28 de agosto e 11 e 25 de setembro de 2012.

O GT da DRE/MP foi composto por 20 ADs que se candidataram, por e-mail. Os supervisores responsáveis pelo Programa nessa diretoria informaram que tinha sido feita uma seleção dos inscritos, tendo em vista as escolas com os maiores números de relatos envolvendo problemas relacionados à violência e também aquelas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social.

O comunicado apresentou, ainda, os objetivos dos encontros e o formato no qual ocorreriam as formações:

Elaborar plano estratégico de ação local, visando implementar projetos que contribuam para melhoria do convívio escolar, tendo em vista a necessidade de articulação das UEs e da DREs, com as instituições que compõem a rede de proteção local, para o atendimento de crianças e jovens matriculados nas UEs da SMESP. (...) IV – CARGA HORÁRIA: 4 encontros de 6 horas cada, perfazendo um total de 24 horas (SINESP, s/p, 2012).

Também expôs que a elaboração do plano estratégico da DRE seria elaborado, levando em consideração a análise dos relatórios produzidos a partir dos conteúdos apontados nos quatro encontros ocorridos no mês de maio, momento no qual foi ministrado o curso “Convívio escolar e a criação de vínculos para aprender” para os ADs.

Nessas reuniões, também ocorreria a definição ou ratificação dos eixos prioritários norteadores dos projetos da região, a elaboração ou ajuste de três fluxos

de procedimentos para prevenção e promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a promoção de estratégias para o engajamento entre os equipamentos locais e as UEs da SME (SINESP, 2012).

Pretendia-se, ainda, identificar possibilidades de estabelecimento de articulação com os equipamentos e instituições que faziam parte da rede de proteção local, formas de interlocução e estratégias para articulação do atendimento aos estudantes da RME e indicação de possibilidades de articulação das unidades educacionais na rede de proteção local (SINESP, 2012).

Na DRE/MP, foram selecionados 20 ADs, dentre os profissionais que fazem parte da gestão da escola – diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes de direção. Na visão dos supervisores à frente do GT da DRE/MP, seriam os ADs os profissionais com o menor número de demandas de trabalho nas unidades escolares. Por isso, o ideal seria que eles liderassem as discussões do Programa Convivência Escolar, tanto no GT da DRE/MP quanto no de cada unidade escolar, pois o Programa demandaria um olhar cuidadoso e tempo para se dedicar à nova proposta de trabalho.

A primeira ação dessa capacitação foi uma formação, em parceria com a FAFE e conduzida por um agente formador, para os ADs selecionados.

Nos quatro encontros ocorridos na DRE/MP, muitas discussões envolvendo aspectos relativos ao Programa Convivência Escolar foram propostas.

O objetivo desse GT foi a estruturação do plano estratégico da DRE/MP. Para isso, o formador que conduziu as formações utilizou algumas táticas para que os ADs pudessem refletir, junto aos supervisores, sobre os melhores caminhos a serem percorridos, tendo em vista as demandas existentes na diretoria.

Na próxima seção, são apresentados os dados coletados por meio da observação participante e das entrevistas com ADs e supervisores que fizeram parte do GT da DRE/MP.

1.4.1.1 Encontros do Grupo de Trabalho da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE/MP), com o formador da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE)

O GT da DRE/MP se reuniu em quatro encontros com, aproximadamente, quatro horas de duração. Inicialmente, essas formações deveriam ter seis horas

presenciais. Porém, foi acordado com o grupo participante que duas dessas horas seriam de trabalho em espaço virtual, no caso via grupo de e-mail.

No encontro inicial, foram apresentados os objetivos da capacitação, sendo eles construir um plano estratégico sobre convívio escolar para a DREMP, afinar visões, criando consensos sobre violência na escola e convívio escolar. Para os supervisores que acompanharam todo o processo, essas metas não foram plenamente alcançadas, uma vez que o período para as discussões foi muito curto e o movimento de debate entre os sujeitos escolares é novo na RME. Sendo assim, ainda restaram muitas dúvidas entre os ADs que participaram do GT.

As discussões aconteceram na linha da intervenção sistemática via fluxos de atendimentos. A escola tendo de analisar as questões de convívio escolar em uma perspectiva de fluxos, ou seja, nos casos em que o aluno apresentasse um determinado comportamento considerado inadequado ao espaço escolar, decidiriam, coletivamente, quais ações (fluxos) de atendimento seriam implementadas. A ideia era fazer com que a escola institucionalize essas práticas.

O Programa Convivência Escolar estava pautado em uma perspectiva na qual os profissionais da escola deveriam, inicialmente, diagnosticar a sua realidade por meio de dados reais, ou seja, com que frequência um determinado tipo de ocorrência acontecia na escola. Com base nessas informações, pensariam nos resultados que desejavam alcançar e nas ações e estratégias utilizadas para esse fim. Nos encontros ocorridos, como o GT da DRE/MP, por diversas vezes, essas reflexões ganharam espaço, enfatizando que não deviam ser propostas ações reducionistas, ou seja, preocupadas somente com um indivíduo em específico e/ou com um único fator.

Durante essas reuniões, alguns ADs citaram as dificuldades experienciadas com relação ao corpo docente. Apontaram que os professores ainda se mostravam muito resistentes em se articular e discutir questões relacionadas aos Direitos Humanos em Educação, por exemplo. Tal constatação mostra a necessidade de se repensar o papel desses educadores na escola, já que a resistência observada pode ter como uma das causas a percepção de que estes se enxergam apenas enquanto agentes transmissores de informação, e não de socialização.

Além disso, alegavam que “os estudantes conhecem muito bem os seus direitos, faltando na escola uma discussão acerca dos deveres dos alunos”. Diante dessas demandas, foram abordados aspectos relativos à necessidade de fortalecer

as redes internas das UEs no enfrentamento dessas questões e que, muitas vezes, os profissionais atuantes na escola silenciavam as vozes dos alunos.

Ao entrar em contato com as propostas do PCE, automaticamente, essa resistência por parte dos docentes reforçava a dos ADs, que também deixavam de acreditar que o Programa pudesse resultar em mudanças favoráveis às condições de convivência estabelecidas no interior da escola. As afirmações dos professores, na visão do formador, às vezes, escondiam os outros problemas pelos quais a escola passava, colocando em evidência apenas o aluno como um caso a ser solucionado.

As entrevistas e as observações participantes realizadas possibilitaram, assim, compreender o quanto as resistências dos professores em relação ao PCE retroalimentavam as dos ADs. Esse movimento, na prática, se dava da seguinte forma: os ADs participavam dos encontros do GT da DRE/MP e retornavam para as suas respectivas escolas, com propostas de trabalhos e de discussões a serem realizadas com o grupo de professores.

Quando em contato com esses docentes, notavam o quanto uma grande parte desses profissionais se mostrava indisposta a realizar transformações nas suas práticas cotidianas e acreditavam que o PCE, em alguns aspectos, parecia ser mais uma ação educativa de permissividade quando, na realidade, estavam em busca de práticas que contivessem as ações dos alunos.

Os ADs, ao lidarem com essas devolutivas dos professores, se desmotivavam em relação ao PCE e, no retorno às reuniões do GT, se mostravam também resistentes ao Programa, uma vez que vivenciavam as dificuldades da sua implementação no dia a dia da escola.

Nos encontros também foram debatidas questões relativas à urgência em se constituir na escola uma rede de proteção aos educandos. Entretanto, é importante destacar que essa rede demora a ser montada e precisa ser testada e constantemente validada.

Por isso, a escola deve instituir um espaço protegido no qual seja possível uma relação de confiança entre os sujeitos nela atuantes. Criar um ambiente de orientação e de diálogo também é fundamental. A escola deve se preocupar em não desqualificar as falas dos sujeitos, sejam eles alunos, professores, família, funcionários ou comunidade do entorno, e nem estabelecer metas e objetivos que não consiga alcançar.

Nas reuniões, foi apresentado o resumo feito por Flávia Schilling⁵, estudiosa que prestou assessoria junto à SME na formulação do Programa Convivência Escolar. Tendo como referência as discussões realizadas no grupo de trabalho ocorrido no mês de maio, o resumo analisa que, no tocante à concepção de família, questões de socialização da criminalidade advindas da rede familiar são assuntos relevantes para serem tratado na DRE/MP e precisam ser pensados junto à reflexão sobre os arranjos familiares atuais.

No tocante à relação escola/família, Schilling propôs uma análise sobre o que cabe à família e aos professores no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. É possível superar a culpabilização nessa relação, entendendo que é difícil definir uma fronteira muito clara entre um e outro. Cada escola deve, assim, conseguir estabelecer parcerias com as instituições presentes na comunidade do entorno.

O número de participantes foi diminuindo em cada um dos quatro encontros ocorridos. Dos 20 participantes que iniciaram a formação, apenas sete estavam presentes no último dia. Em entrevista, os ADs afirmaram que a dinâmica da escola é muito complexa e que ficava difícil se ausentar para participar dessas reuniões. Além disso, na percepção deles, a formação não estava atendendo às suas expectativas de contribuir com o cotidiano das escolas, pois as discussões transitavam muito no “campo das ideias”.

Os ADs alegavam precisar de contribuições mais práticas, o que, de certa forma, evidenciou a resistência em relação ao Programa e a crença de que esse pudesse efetivamente contribuir com o cotidiano da escola.

Para os supervisores, a diminuição no número de participantes ao longo das formações se deu pela complexidade do trabalho que deveria ser realizado. Além do grande número de demandas da escola, os ADs tinham dificuldades diante do trabalho que estava sendo conduzido, ou seja, da produção de um plano estratégico para a DRE/MP, com foco na questão do convívio escolar.

Além dos quatro encontros com o GT na DRE/MP, ocorreram as Reuniões de Orientação do Convívio Escolar (ROCE), que tinham como finalidade discutir assuntos relativos ao convívio escolar e ao o dia a dia das unidades escolares,

⁵ Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou anteriormente em escolas, assim como no Núcleo de Estudos da Violência da USP. Foi coordenadora do Centro de Referência e Apoio à Víctima. Atua nos debates sobre os temas direitos humanos, violência e vitimização.

analisar as ocorrências mais frequentes nas escolas e socializar dicas e boas práticas para a prevenção e/ou solução de conflitos no âmbito escolar.

Na próxima seção, descrevemos como essas reuniões ocorreram e quais os aspectos mais relevantes tratados no grupo de trabalho.

1.4.2 Reuniões de Orientação do Convívio Escolar (ROCE)

Nessas reuniões, estiveram presentes um AD de cada unidade escolar da DRE/MP, ou seja, as unidades escolares da diretoria foram representadas, já que todas foram convocadas, diferentemente daquelas com o profissional da FAFE, nas quais só participaram 20 ADs. Alguns desses assistentes presentes no GT das ROCEs também estava no grupo da DRE/MP, participando, então, das discussões dos dois momentos.

As reuniões ocorreram na DRE/MP em quatro encontros, nos dias 29 de agosto, 26 de setembro, 31 de outubro e 28 de novembro de 2012, com duração de, aproximadamente, três horas. A primeira teve início com a apresentação da proposta de trabalho dos encontros, agendados para ocorrerem mensalmente entre agosto e novembro.

Os seus objetivos foram: (a) tratar das questões do convívio escolar, do dia a dia das UEs, realizando a análise das ocorrências de maior frequência nas unidades, socializando dicas e boas práticas para prevenção e/ou solução de conflitos no âmbito escolar; (b) estudar e socializar a literatura sobre o convívio escolar; (c) auxiliar na formação do GT interno das escolas, a fim de abordar questões relacionadas ao convívio escolar, além da implementação e manutenção de práticas, fluxos e procedimentos e (d) socializar as ações dos GTs Convívio Escolar da SME e DRE/MP.

Em um dos encontros, foi solicitado aos ADs um mapa geral das ocorrências mais comuns nas escolas, que foram divididas em três eixos: aluno - professor, aluno - aluno e aluno - comunidade. A frequência das ocorrências foi descrita de acordo com as respostas “muitas vezes”, “às vezes” ou “poucas vezes”. Os encaminhamentos e acompanhamentos realizados para cada um dos episódios de violência também eram mostrados.

A maioria dessas ocorrências se centrou no eixo aluno – aluno, envolvendo, principalmente, aspectos relacionados à desobediência e às agressões físicas e

verbais. Em relação ao eixo aluno - professor, os acontecimentos violentos referiam-se ao desrespeito e à desobediência por parte dos educandos e falta de gestão da sala de aula pelo docente. Foram poucos os relatos de ocorrências no eixo aluno - comunidade.

Os ADs foram orientados a dar suporte aos professores que apresentassem mais dificuldades na rotina escolar, sendo esses, também, estimulados a criar fluxos de atendimento das ocorrências. Essas orientações foram pautadas na necessidade de analisar como enfrentar essas situações, prevendo os passos que deveriam ser dados. Também foi constantemente reforçada a importância de que as soluções às ocorrências fossem previamente combinadas com todos os atores da escola.

Em uma segunda ROCE, foram abordadas as regras negociáveis e não negociáveis. Tal discussão se pautou na obra “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola”, de Luciene Tognetta e Telma Vinha (2007). O debate resgatou o conceito de regras e princípios, abordando, também, aspectos como a importância de se trabalhar os conteúdos atitudinais em sala de aula, o problema com o excesso de regras na escola, os princípios que fundamentam as normas propostas nas UEs, a importância dos conflitos que nelas ocorrem, sendo inerentes às relações humanas, e as regras negociáveis e não negociáveis.

A escolha pela análise desse texto relaciona-se à semelhança com a qual autora e SME conduzem grande parte dos seus debates. Tognetta e Vinha (2007) reforçam a reflexão de uma educação para a autonomia, acreditando que um sujeito autônomo, que entende a necessidade da existência de regras amparadas por princípios claros, tende a interagir respeitando o espaço e os direitos do outro. Em palestra feita no 12º Congresso de Educação do SINESP, ocorrida no ano de 2008, as autoras apontam que

na autonomia, a pessoa segue regras porque compreende que são formas concretas de viverem os princípios. Assim, não agredir o outro, pelo princípio do respeito, ou seja, não agredir é uma forma de respeitar. O autônomo não segue regras que ferem princípios morais (...) as regras que serão elaboradas não devem apenas atuar sobre as conseqüências de um problema, mas sim sobre suas causas. Uma resolução eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que a gerou (SINESP, 2009/2010, p. 25 -27).

Os congressos de educação realizados pelo SINESP são frequentados, na sua maioria, por profissionais que compõem a gestão das escolas municipais de São Paulo, além de supervisores de ensino da RME. A palestra acima mencionada pode ter, em certa medida, influenciado a escolha da obra a ser discutida com os ADs em uma das reuniões da ROCE e evidencia o estreitamento da RME aos ideais propostos pela autora.

Após esse debate sobre o texto, foram abordadas questões a respeito da criação dos GTs de cada unidade escolar. Avaliou-se que uma das suas funções seria manter vivas as conversas sobre a convivência escolar, além de estabelecer fluxos de encaminhamentos para as ocorrências existentes.

Mesmo tendo demonstrado grande interesse no assunto analisado, em diversos momentos, os ADs evidenciaram o quanto seria difícil potencializar essa discussão no interior da escola, uma vez que a resistência ao novo, percebida em alguns professores que limitavam a sua prática docente a modelos aprendidos há anos, os desmotivavam.

Era comum ouvir ADs evidenciando o quanto a clientela da escola pública se transformou ao longo do tempo, sendo, na atualidade, complexamente heterogênea. Nessa perspectiva, alegavam que muitos docentes manifestavam pouco interesse, seja em se conscientizar do impacto dessas mudanças no cotidiano da escola, seja em propor um trabalho menos tradicional e mais diferenciado, envolvendo outras disciplinas, além de recursos associados ao uso de práticas pedagógicas inovadoras.

Alguns assistentes afirmavam, também, que os professores estavam cotidianamente transferindo as suas responsabilidades quanto à relação com o aluno para a gestão da escola, a qual se encontrava sobrecarregada. Uma AD, por exemplo, expôs com veemência que ficava “horrorizada” ao ver na escola grande quantidade de professores que não conseguiam solucionar os conflitos ocorridos em sala de aula, além da pouca abertura em reconhecer que precisavam “mudar suas práticas e ouvir um pouco mais o aluno”.

As discussões ocorridas entre um pequeno grupo de ADs, que, posteriormente, foram apresentadas para o restante do grupo, apontaram vários problemas relacionados aos professores. Falou-se sobre a falta de habilidade em lidar com problemas interpessoais e em utilizar novas metodologias. Abordou-se, também, que a baixa autoestima do docente tornava-o apático, com pouco

envolvimento nas mudanças que deveriam acontecer no interior das escolas, contribuindo, com isso, para a transformação do ambiente educacional em “uma indústria de linha de produção: o professor vai lá, bate o seu cartão e vai embora”.

Em meio a essas colocações, um supervisor afirmou que o “professor está pedindo socorro” e que seria função da gestão encontrar mecanismos para auxiliar individualmente cada um deles. Isso reforçaria o compromisso da DRE/MP em auxiliar a esses gestores.

Os ADs foram informados de que o GT da escola poderia ser composto por quantos membros a UE considerasse necessário, não havendo limite de vagas. Porém, um assistente da unidade deveria ser o líder desse grupo, preferencialmente aquele que tivesse participado das discussões do GT da DRE/MP. A periodicidade dos encontros também deveria ser definida pela unidade escolar.

Em outra das ROCEs, os assistentes levaram para discussão as regras/normas que já existiam na escola, para que fossem analisadas, com o intuito de refletirem, coletivamente, sobre os princípios e valores que as norteavam.

Foram apresentados vídeos sobre a constituição de assembleias escolares de classe, de escola e de professores, sendo elas importantes mecanismos de institucionalização de espaços para o diálogo dentro da escola. O interesse dessa ferramenta era reforçar que poderiam potencializar as reflexões que subsidiariam a construção do plano estratégico das unidades escolares.

Nesse sentido, as reuniões abordaram as especificidades mínimas da constituição desse plano, passando os debates empreendidos por aspectos ligados à intervenção nos problemas identificados, aos fluxos de encaminhamentos, às discussões coletivas, aos atores envolvidos, aos prazos, recursos, resultados esperados e à avaliação.

Outras questões também discutidas nessas ROCEs relacionavam-se à importância de serem estabelecidas ações preventivas ligadas à violência escolar. Houve reflexões acerca das diferentes manifestações de violências que ocorriam na escola.

Em relação à configuração do GT de cada UE, foram discutidos aspectos que apontavam o papel a ser desempenhado pelo o AD, pelos professores, pelos inspetores de alunos e pelos próprios alunos.

Na perspectiva trabalhada pelos supervisores da DRE/MP, estabelecida pelo Programa Convivência Escolar⁶, a escola deve estar atenta aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula, já que eles devem incorporar ao currículo questões ligadas à ética, aos direitos humanos e à violência. Além disso, deve haver uma preocupação com a maneira de condução dessas aulas. É preciso trabalhar com a construção coletiva do conhecimento, em práticas que favoreçam o papel ativo dos alunos e o diálogo.

A implantação do PCE esteve amparada no trabalho intencional com valores, ou seja, na atuação por parte dos profissionais que atuam na escola, tendo como objetivo discutir e estabelecer, junto aos alunos, a importância da presença de alguns valores para a boa convivência em grupo. As relações estabelecidas na escola entre alunos e professores deviam, por isso, considerar questões como o respeito, a autoridade e a admiração. Os docentes deveriam valorizar a autoimagem positiva dos seus educandos, fortalecendo, assim, a autoestima dos estudantes. Nesse sentido, seria preciso que os alunos conhecessem os próprios sentimentos, pois para conhecer e respeitar o outro é necessário aprender a se conhecer e a se respeitar.

As discussões da ROCE ocorreram no nível da gestão. Os supervisores da DRE/MP, gestores que estavam à frente do Programa, lidavam direta e exclusivamente com os ADs, que, por sua vez, também eram gestores. Isso evidenciou o reconhecimento, por parte de SME, de que a gestão escolar exercia papel fundamental no cotidiano da escola.

Essas reuniões revelaram que os atores da escola precisavam rever o modelo de gestão no qual estavam operando e que a resistência, tanto por parte dos professores quanto dos ADs, era um dos grandes impeditivos para que mudanças ocorressem.

Pensando em decisões coletivas, com a participação da comunidade do entorno da escola, na última ROCE parceiros externos à escola e à própria diretoria participaram das discussões, como representantes da Guarda Civil Metropolitana de São Paulo (GCM), que atuavam na região, além de integrantes da Fundação Tide Setúbal (FTS). A reunião possibilitou um debate muito positivo, fortalecendo, dessa

⁶ O Programa Convivência Escolar atua em uma linha teórica de formação baseada na educação em valores, na perspectiva de uma gestão democrática e na necessidade da presença do diálogo e do respeito às relações estabelecidas na escola. Autores como Schilling (2004), Vinha (2007) e La Taille (1996) são teóricos que fundamentam as discussões propostas pelo Programa.

forma, os vínculos necessários à criação de uma rede de proteção para crianças e jovens moradores e estudantes das escolas pertencentes à DRE/MP.

No último encontro do GT da DRE/MP em 2012, os supervisores refletiram sobre os caminhos percorridos pelo GT ao longo do ano, chegando à conclusão de que ações importantes foram realizadas. Contudo, perceberam que muitas outras atividades não tinham sido efetivadas, dentre elas as reuniões com os coordenadores das UEs sobre o convívio escolar e o contato com outras redes para a criação de novas parcerias.

Mesmo diante do momento político da capital paulista, com a troca de poderes entre uma gestão que governou a cidade entre os anos de 2005 e 2012 e uma nova, que iniciaria o seu mandato em 2013, os supervisores relataram acreditar na possibilidade de o Programa continuar sendo executado ao longo do ano de 2013. Naquele momento, eles não sabiam informar quais seriam os próximos passos no nível da diretoria, mas entendiam que as escolas deveriam continuar executando, em 2013, os trabalhos já iniciados.

Ainda no último encontro, os ADs foram informados de que as devolutivas dos planos estratégicos de cada UE seriam entregues até o término do ano letivo, para que as escolas pudessem refletir frente às contribuições apresentadas por cada plano.

Os supervisores revelaram que, mesmo diante das ações do Programa ao longo de 2012, nas autoavaliações das UEs realizadas ao término do ano letivo, um número alto de solicitações de ações com relação ao convívio escolar foi proposto. Tais solicitações, de certa forma, evidenciavam que as ações/discussões realizadas no nível da UE não foram suficientes para o estabelecimento de um plano de trabalho mais consolidado entre os atores escolares.

1.4.3 Encaminhamentos dados pelo Programa Convivência Escolar

Com a implementação do Programa Convivência Escolar, algumas orientações foram desenvolvidas, tendo em vista as discussões ocorridas no âmbito das SME, DREs e UEs. Elas surgiram como forma de dar resposta às demandas apresentadas, uma vez que a perspectiva inicial de formatação do Programa previa que essas discussões norteariam as propostas de ações, com foco no convívio existente nas escolas da RME.

Sendo assim, destacamos alguns dos encaminhamentos realizados após a apresentação do programa, influenciados pelas discussões propostas nos espaços de diálogo e formação dos GTs das diferentes instâncias.

1.4.3.1 Publicação da Portaria nº 5.552, de 4 de setembro de 2012

Publicada no Diário Oficial da cidade de São Paulo, no dia 5 de outubro de 2012, a Portaria nº 5.552, de 4 de setembro de 2012, estabelece procedimentos para as unidades educacionais nas comunicações dos casos de violência, abuso e maus tratos aos alunos. Apresenta, ainda, um modelo padrão de formulário que deve ser entregue ao Conselho Tutelar nessas situações. A norma dispõe que

a comunicação ao Conselho Tutelar deverá ser realizada por meio do “Termo de Notificação”, ora instituído, conforme constante do Anexo Único, parte integrante desta Portaria. § 1º - O Termo de Notificação terá como objetivo assegurar a efetiva promoção dos direitos dos estudantes pelas Unidades Educacionais da RME, mediante documento padrão contendo relato escrito ao Conselho Tutelar, das situações de risco ou violência a que estejam submetidos os alunos (SÃO PAULO, 2012).

A Portaria também informa que tais procedimentos devem ser realizados nos casos de

- a) (...) fundada suspeita, evidência, indícios ou relato, de prática de violência, abuso ou maus tratos contra os educandos.
- b) quando constatada negligência, abandono do educando, esgotadas as ações de competência da Unidade Educacional para garantir, especialmente, o direito à educação (SÃO PAULO, 2012).

Assim, na presença dos casos descritos acima, a escola precisa ficar atenta a alguns procedimentos quando precisar utilizar o Termo de Notificação. Para orientar os profissionais que atuam na escola, a Portaria diz que esse documento deve ser

I - redigido conjuntamente pela equipe gestora e demais profissionais da Unidade Educacional envolvidos com o fato a ser notificado; II - relato objetivo dos fatos; III - protocolado junto ao Conselho Tutelar/autoridade competente por intermédio de ofício da Unidade Educacional, solicitando, inclusive, o sigilo na identificação da unidade educacional que encaminha o Termo de Notificação; Parágrafo Único: A equipe gestora deverá: a) providenciar o protocolo junto ao Conselho Tutelar/autoridade competente; b)

manter em seus arquivos, cópia do Termo encaminhado, para posteriores registros de acompanhamento; c) dar ciência da ocorrência à Supervisão Escolar mediante protocolo de cópia do Termo de Notificação (SÃO PAULO, 2012).

Pode-se dizer que essa publicação é um dos frutos oficiais do Programa Convivência Escolar e das discussões ocorridas nos GTs da SME e das DREs, dentre elas a DRE/MP. Essa relação fica evidente quando, ao final da Portaria, é mencionado, no seu artigo 5º, que "cabará às Diretorias Regionais de Educação por meio do Grupo de Trabalho - Convivência Escolar as orientações sobre a implementação do Termo de Notificação" (SÃO PAULO, 2012. Grifo do autor).

Isso ratifica a importância desse Programa para o cotidiano das escolas, uma vez que ele auxilia na criação de parcerias com redes externas, além da criação de fluxos de atendimentos aos vários casos com os quais a escola lida cotidianamente.

É necessário que o poder público crie uma rede de proteção às crianças e aos adolescentes, cumprindo o que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) preconizam. Portarias como essa auxiliam no enfrentamento de casos que envolvam violência, abuso e maus tratos contra os estudantes.

A formalização de um "Termo de Notificação", a ser utilizado pela escola nos encaminhamentos desses casos, contribui para o cotidiano da UE, além de estabelecer um modelo preocupado em descrever, de forma precisa, o ocorrido. Esse mesmo padrão também pode, futuramente, ser utilizado como ferramenta para estudos que envolvam um mapeamento da rede como um todo no tocante aos casos já citados.

Nesse sentido, a publicação da Portaria reforça os compromissos estabelecidos pelo Programa Convivência Escolar, voltados para a melhoria do convívio nas escolas, criando uma rede de proteção dos estudantes, o que possibilita uma melhor aprendizagem para todos os alunos.

As eleições municipais ocorridas no final do ano de 2012 marcaram a transição partidária na cidade de São Paulo, com a saída de um prefeito do Partido Social Democrático – PDS –, aliado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB –, ambos com tendências de direita, e o ingresso de um governante do

Partido dos Trabalhadores – PT –, de ideais esquerdistas, que estava há oito anos fora do comando da cidade.

Com a transição de poder ocorrida na gestão da cidade de São Paulo e a troca de secretário de educação – de Alexandre Schneider para César Callegari –, as ações do PCE foram canceladas. No portal da internet disponibilizado pela SME, no link do Programa⁷, não foram disponibilizadas informações sobre a sua interrupção e não há, na agenda de 2013, o planejamento das suas ações.

Isso ocasionou, logo no início do ano de 2013, a interrupção, por parte da SME e da DRE/MP, das ações relacionadas ao Programa Convivência Escolar. Na DRE/MP, a orientação foi de que as escolas continuassem as suas ações iniciadas no ano anterior, motivadas pelos encontros do GT e pelas ROCES, porém informando que, no momento, não havia ações previstas pelo PCE.

Os supervisores responsáveis pela implementação do Programa na diretoria apontaram que os ADs expuseram o seu descontentamento com o rompimento das ações do PCE por parte da DRE/MP mediante o movimento de transição vivido pela SME, evidenciando, com isso, carências de apoio de formação vivida pela gestão das escolas municipais no tocante a questões relacionadas à forma de lidar com a violência ocorrida nas escolas.

Entre esses ADs imperava a sensação de que o PCE foi mais um dos programas e ações implementadas pela SME que não tiveram continuidade. Os supervisores responsáveis pelo Programa na DRE/MP também evidenciaram o seu descontentamento com o encerramento das formações e orientações por ele propostas.

Um ano após os primeiros passos dados pelo PCE, alguns professores, quando questionados sobre a sua existência, evidenciaram não saber do que se tratava e afirmaram que, na escola em que atuavam, não foi discutido nada sobre o assunto e nem implementada nenhuma ação.

Mesmo entendendo que esse momento de transição de poder, troca de secretário de educação, de dirigentes regionais e de outros integrantes da equipe técnica da SME demanda certo tempo para que as ações sejam iniciadas, nenhuma medida de retomada das discussões e ações do PCE haviam sido realizadas seis

⁷ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/convivereaprender/Default.aspx>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

meses após a posse do novo prefeito e, conseqüentemente, do novo secretário de educação

No início do ano letivo de 2013, durante a primeira reunião pedagógica das escolas, conduzidas pelos coordenadores pedagógicos, já sob a nova gestão, as UEs foram orientadas pela DRE/MP a continuar as discussões e ações no combate à violência. Entretanto, no âmbito da escola, as ações do PCE estavam canceladas, ou seja, as unidades escolares não teriam mais tempo e espaços específicos na DRE/MP, via GTs ou ROCEs, para pensar e discutir sobre o tema.

Sendo assim, todas as atividades relacionadas à continuidade do PCE seriam realizadas apenas no âmbito da escola, e não mais da DRE/MP. Cabe ressaltar que, na maioria das escolas participantes das ROCEs e do GT, poucas ações haviam sido implementadas durante o ano em que o Programa ocorreu e que, após o seu encerramento, essa movimentação se tornou ainda mais frágil.

1.5 Assistentes de Direção e Professores: Resistências ao Programa Convivência Escolar

Com o decorrer das ações iniciais do PCE, dos encontros dos GT e das ROCEs, ficaram nítidas as resistências destacadas pelos ADs, associadas, principalmente, a pouca contribuição dos GTs da DRE/MP, uma vez que quase nenhuma proposta prática de mudança foi apresentada⁸. Os docentes, quando apresentados ao PCE, em geral, demonstravam pouca motivação em realizar mudanças que visavam à melhoria do convívio na escola.

As demandas dessa instituição eram muitas e, para esses sujeitos, o Programa seria mais uma “carga burocrática” de trabalho. Além disso, afirmavam que sozinhos seriam incapazes de gerar uma mobilização na escola como um todo, que os alunos estavam cada vez mais “difíceis” de lidar e as famílias, mais ausentes da escola.

Em muitos dos encontros ocorridos, os ADs demonstravam que grande parte dessa oposição ocorria porque acreditavam que uma parcela significativa dos

⁸ As propostas dos encontros foram que os ADs entendessem um pouco sobre a elaboração de um plano estratégico, diagnosticassem as ocorrências mais comuns no cotidiano da escola e, com base nesse mapeamento, elaborassem o plano da instituição na qual trabalhavam, envolvendo ações para a melhoria do convívio escolar. Além disso, foi proposta a criação de um GT da unidade escolar, de forma a permitir que as ações implementadas continuassem ocorrendo e sendo discutidas pelo Grupo de Trabalho.

professores não estava motivada a rever a sua atuação profissional para a melhoria das relações estabelecidas cotidianamente com os alunos.

Além disso, essa desmotivação estava muito associada ao momento crítico pelo qual passava o magistério no Brasil: salas super lotadas, infraestrutura precária, ausência de recursos materiais, baixa remuneração, desvalorização da carreira, pouco apoio das famílias, longas jornadas de trabalho, dentre outros fatores.

Em diferentes momentos, os assistentes apontavam várias dificuldades para a efetivação das ações propostas pelo Programa e afirmavam que um dos grandes desencadeadores dessa resistência era o esforço dos docentes para que as mudanças ocorressem, potencializadas, também, por outros aspectos, tais como a desvalorização do magistério e o desrespeito e desinteresse dos educandos. Evidenciavam, assim, que tal esforço não valia a pena.

Nesse sentido, por se tratar de questões macro que, muitas vezes, pareciam estar além dos limites da escola, os ADs avaliavam que as reflexões propostas pelo PCE não atingiriam efetivamente os espaços da escola.

Essas resistências em relação ao PCE, tanto por parte dos ADs quanto dos professores, parecem ser um dos impeditivos para que o Programa se efetivasse nas escolas. Dessa forma, podemos perceber que ele encontrou, e ainda encontra, dificuldades de implantação, não sendo, portanto, incentivador da transformação do cotidiano das escolas e da melhoria do convívio existente entre os atores que nela atuam.

2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CONVÍVIO ESCOLAR: COMPREENDER PARA ATUAR

O capítulo anterior se debruçou sobre o processo de implementação do PCE na DRE/MP. Para isso, foi preciso contextualizar o leitor na compreensão de dados sobre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista. Além disso, foi necessário traçar um panorama do local onde a diretoria está situada, no intuito de facilitar a compreensão das possíveis interferências do contexto na configuração estabelecida pelo PCE.

Durante o período de implantação da política, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de observação participante das ROCEs e dos encontros do GT, além de entrevistas com os supervisores e ADs envolvidos. Dessa forma, foi possível expor, durante todo o capítulo introdutório, alguns elementos extremamente relevantes, como a resistência existente por parte dos ADs e dos professores em relação à execução do PCE.

Sendo assim, pretendemos, nesse momento, compreender como o termo convívio escolar é entendido e discutido por alguns autores, a fim de subsidiar as reflexões aqui propostas. Temos também como objetivo refletir sobre a violência existente nas escolas e as possíveis medidas para a sua prevenção. O presente capítulo também trata de aspectos da implementação de políticas públicas educacionais e ressalta algumas importantes características do PCE.

2.1 O que se pode entender por convívio escolar?

O termo convívio escolar é bastante recente nas discussões teóricas brasileiras e são poucas as produções que tratam especificamente da sua conceituação. Tal termo, em geral, é associado ao cotidiano da escola e às relações estabelecidas no seu interior⁹.

Célio Leite (2008, p.2588) resgata a importância da reflexão a respeito da convivência escolar. O autor lembra que “de acordo com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), é importante

⁹ Convívio e convivência escolar são considerados sinônimos por Houaiss (2008, p.191), que se utiliza da expressão “vida em comum” para defini-los.

ressaltar que a convivência escolar será um dos grandes desafios [...]”. Assim como apontado há alguns anos pela Unesco, Leite (2008, p.2588) ainda reforça que

é indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem, o principal objetivo da escola, seja para a formação do aluno de modo geral e o bem estar de todos.

O estudioso, ao definir como um dos objetos da sua investigação a forma pela qual os alunos e professores percebem o convívio escolar, delimitou alguns aspectos que podem facilitar o entendimento da convivência, tanto no que diz respeito aos “conflitos mal resolvidos, como em relação à sua percepção sobre o funcionamento da escola, a organização do estabelecimento, a aplicação e o cumprimento das regras [...] e a qualidade das relações interpessoais [...]” (LEITE, 2008, p.2588).

a boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania. A escola tem a obrigação de criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência entre alunos e professores e alunos. O professor deve organizar ações que ajudem a diminuir os problemas [...]. É fundamental que o professor estimule o protagonismo em seus alunos. O professor deve ter sensibilidade para identificar problemas que não são tão explícitos quanto uma briga no pátio da escola. Alguns alunos, muitas vezes, sofrem com rejeição. Agressões, que não precisam ser físicas (LEITE, 2008, p.2597-2598).

O relatório “Educação um tesouro a descobrir”, produzido por Jacques Delors (2010) para a Unesco trata, dentre outros aspectos, dos quatro pilares nos quais a educação para o século XXI deve estar alicerçada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. O autor reconhece a necessidade de que a escola discuta e reflita junto aos alunos a importância do entendimento do outro e do que é viver uma vida em comunidade.

Sobre o pilar aprender a conviver, afirma que é preciso desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2010, p.102).

Nesse ponto, endossa uma fala muito comum por parte dos supervisores responsáveis pela implementação do PCE na DRE/MP durante os encontros dos GTs e as ROCEs: a que aborda a necessidade da escola rever o seu papel enquanto instituição, já que a formação oferecida deve ir além do currículo,

formando indivíduos que reflitam sobre cidadania, resolução de conflitos e relações interpessoais.

Ainda discutindo acerca dessa interação com o outro, o relatório aponta que a educação deve auxiliar crianças e adolescentes a se descobrirem, pois só então poderão, verdadeiramente, se colocar no lugar do outro, como maneira de entender os seus interesses, anseios, as suas dúvidas, ou seja, conhecê-lo efetivamente.

Joe Garcia (2008) amplia o debate, uma vez que ao realizar uma pesquisa em documento do Ministério da Educação (MEC) encontrou a seguinte definição para o termo convívio escolar:

O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes como os objetivos definidos pelo projeto educativo. A comunicação clara dessas normas possibilita a compreensão pelos alunos das atitudes de disciplina demonstradas pelos professores dentro e fora da classe (MEC, 1998 *apud* GARCIA, 2008, p.373).

Tal sentido amplia a discussão, já que estabelece a necessidade de se estipular critérios mínimos de convivência para avaliar se o convívio escolar pode ser entendido como o desejado e, assim, definindo as ações para modificação dos aspectos que precisam ser repensados. Além disso, a pesquisa realizada pelo autor evidencia que, apesar de precária literatura sobre esse tema, o MEC já havia, no final do século XX, apresentado indicativos do que poderia ser entendido como a convivência a ser alcançada pelas e nas escolas.

Menezes (2011, s/p), em artigo publicado na Revista Nova Escola, intitulado “Escolas com bom convívio têm muito a ensinar”, faz um importante alerta:

Antes de tudo, para um bom convívio, é preciso que haja convívio – o que por mais óbvio que pareça, nem sempre ocorre. Quando o ensino se resume a treinamento e transferência de informação, as interações entre os estudantes chegam a ser evitadas a pretexto de prejudicarem a concentração. O que resta é uma relação de competição entre alunos e de recíproca cobrança entre eles e seus professores. Já se o convívio é participativo é promovido nas salas de aulas e em atividades de sentido social, artístico, técnico ou científico, o aprendizado se dá em um processo cooperativo, no qual relações de confiança e amizade se estabelecem naturalmente. Isso pode ocorrer por iniciativa de um professor, mas só se generaliza quando há um projeto educativo que promove a convivência de toda a equipe escolar e dos jovens.

O referido autor reforça a necessidade de que as escolas reflitam sobre os padrões de convivência estabelecidos no seu interior, assim como discutido nos encontros das ROCEs. Reitera que é preciso superar a ideia de que as escolas devem apenas treinar e transferir informações aos alunos. Para ele, é preciso discutir e analisar a convivência estabelecida entre os pares, debate este amparado por um processo constante de cooperação e respeito.

Essa perspectiva relaciona-se ao apresentado pelo MEC (1998), uma vez que reitera a necessidade de se (re) pensar constantemente o convívio entre os atores que fazem parte da dinâmica escolar.

Entendendo a importância de a escola incorporar no seu cotidiano análises sobre as relações entre os sujeitos que dela fazem parte, e partindo do pressuposto de que a convivência escolar deve ser um espaço relevante de discussão no projeto pedagógico da instituição, Célio Corti (2002 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.232) afirma que

é fundamental que os esforços se mobilizem na direção de refundar os contratos inevitáveis de convivência no ambiente escolar, dando maior clareza às regras e ampliando seu sentido entre os atores. Isso alude também a um sistema de justiça escolar mais confiante e confiável. O grande desafio colocado hoje para as escolas talvez seja o de incorporar definitivamente a dimensão dos relacionamentos e da convivência como tarefa central, e não acessória, de uma educação democrática.

Mesmo sendo, ainda, bastante escassa a conceituação do termo convívio escolar na bibliografia existente até o início da segunda década do século XXI, pode-se lançar mão das discussões propostas por alguns autores como Corti (2002), Leite (2008), Delors (2010) e Menezes (2011) que, investigando os temas convívio/convivência escolar, nos apresentam análises que auxiliam na construção de um entendimento sobre essa questão.

Entretanto, mesmo diante da falta de material teórico específico sobre o tema, o assunto, em geral, é apresentado como fator essencial para a oferta de uma educação democrática e de uma escola segura, alegre e preocupada com a qualidade das relações instituídas entre os seus pares, causando, assim, um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, na satisfação dos profissionais atuantes e no ensino oferecido.

A discussão acerca do tema convívio escolar traz intrínseca outro debate bastante analisado nos últimos anos: a violência na escola. É importante ressaltar que a melhoria do convívio escolar está diretamente relacionada às manifestações de violência presentes nas UEs.

Sendo assim, na próxima seção, faremos um breve debate a respeito dos seus diferentes conceitos e das suas definições, buscando, com isso, compreender sobre qual perspectiva de análise foram amparadas as proposições do PCE.

2.2 Violência na escola: diferentes conceitos e definições

A definição do termo violência é bastante complexa e o seu uso no âmbito da escola também se apresenta sob diferentes conceituações. Quando nos debruçamos sobre a reflexão e pesquisa a respeito dessa questão, notamos que o assunto começa a ser discutido no Brasil no início da década de 1980 (CUBAS, 2006).

Dessa forma, é preciso apresentar o conceito de violência com o qual vamos trabalhar nesta pesquisa, tendo em vista a sua complexidade e multiplicidade de definições. Sobre esse aspecto, Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane Cubas (2006, p.24) reiteram que

definir o que se entende por violência no ambiente escolar não é algo simples. Trata-se de um objeto de estudo que está em constante construção e só esse fato, da própria definição do fenômeno, gera uma série de discussões.

No que concerne à literatura existente que aborda o tema especificamente na escola, verificamos que os conceitos destacados pelos autores podem ser considerados amplos e, às vezes, até divergentes. Sendo assim, foi preciso traçar um recorte de análise para configurar as manifestações de violência as quais analisaremos.

Na tentativa de estabelecer uma hierarquia entre as suas diversas concepções e ordenando esses fenômenos a partir dos aspectos mais gerais aos quais as escolas e os atores que nela interagem podem estar submetidos, Jean-Claude Chesnais (1981 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.28) os situa em três níveis:

Em primeiro lugar estaria a violência física que compreende os episódios em que há danos à vida dos indivíduos; em segundo, a violência econômica que se refere a danos causados ao patrimônio; e, em terceiro lugar, a violência moral ou simbólica.

Seguindo nessa linha de análise, os sujeitos que lidam cotidianamente com a violência nas escolas tendem a hierarquizá-la conforme os níveis apresentados. Entretanto, essa tentativa de determinar limites às ações violentas que ocorrem no ambiente escolar não deve encobrir as especificidades do fenômeno, já que existem diferentes tipos de violência.

Ruotti, Alves e Cubas reforçam ainda a ideia de que a violência não tem um único significado, variando conforme o contexto no qual está inserida. Ou seja, é preciso entender que, mesmo sendo possível qualificar o fenômeno, não se deve perder de vista que até aqueles enquadrados na mesma categoria são alterados conforme o contexto, autor, motivo, dentre outros aspectos.

Chesnais (1981) nos apresenta três qualificações mais amplas do fenômeno da violência às quais as UEs podem estar submetidas. Como forma de afunilar ainda mais o nosso olhar no sentido de compreender melhor as diferentes manifestações desse fenômeno, cabe resgatar a conceituação utilizada por Bernard Charlot (2002 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.32), que distingue violência de transgressão e de incivilidade, sendo a violência o uso de força ou de ameaça na prática de delitos; a transgressão, um comportamento contrário às regras estabelecidas pela escola como, por exemplo, a não participação em determinadas atividades, e as incivilidades, que englobam casos que prejudicam a boa convivência no ambiente escolar, como a desordem, a falta de respeito aos alunos, professores e funcionários e a grosseria, por exemplo.

A partir dessas reflexões, retornemos a Chesnais (1981) e os seus estudos sobre as categorias de violência que podem acometer as escolas: física, econômica e simbólica. Ao utilizarmos essas análises e as ideias propostas por Charlot (2002), é possível associar não só esses diferentes tipos de violência, mas outras manifestações que também prejudicam o cotidiano da escola e as relações estabelecidas entre os pares.

Cabe ressaltar que, ao realizar a distinção entre o que deve ser entendido como violência, transgressão e incivilidade, Charlot (2002) possibilita um olhar mais cuidadoso e perspicaz por parte dos profissionais que atuam na escola, para que

estes, em parceria com os educandos, possam estabelecer estratégias e ações voltadas para a reflexão e prevenção desses fenômenos. Não agir da mesma maneira frente às diferentes manifestações pode, e deve, ser o primeiro passo a ser pensando e efetivado.

A associação dos conceitos utilizados por esses dois autores tem o objetivo de ampliar o leque de possibilidades de entendimento do fenômeno, uma vez que, além de complexo, ele é multifatorial.

Nessa mesma perspectiva de conceituação utilizada por Charlot (2002), que distingue violência de transgressão e incivilidade, e tendo como referência algumas pesquisas realizadas em educação, Ruotti, Alves e Cubas (2006, p.37) apresentam importante distinção sobre a incivilidade, devendo esta ser refletida com muita cautela pelos profissionais que atuam nas escolas:

A incivilidade constatada nessas pesquisas é, na maioria das vezes, resultante da pequena delinquência, de casos passíveis de punição e qualificação, mas que não são controlados. Não havendo nenhum tipo de reprovação a esses atos geradores de tensões no cotidiano, as vítimas ficam com a impressão geral de desordem, violência e de ausência de regras. Nesses casos, o que é realmente grave não é o ato isolado de incivilidade, mas sua repetição e a ausência de punição aos perpetradores.

Os autores nos alertam sobre a importância de distinguir os fenômenos para, posteriormente, agir. Ao tratar da incivilidade que aflige muitas escolas, nos informa que a ausência de solução para os casos ocorridos é o que causa a sensação de violência, reforçando, por parte dos atores que transitam nesse espaço, a impressão de que a escola é um lugar violento e pouco seguro.

Agir frente aos fenômenos de incivilidade que acometem a escola deve ser ação essencial para diminuir o clima de violência instaurado. A pesquisa realizada por Ruotti, Alves e Cubas (2006) é de grande valia para o tema em debate, já que esses autores discutem e perpassam diferentes aspectos do fenômeno.

Miriam Abramoway (2002) torna ainda mais denso o debate e ressalta que, das pesquisas, nacionais e internacionais, que tratam do fenômeno da violência, poucos analisam os tipos de violência entre aluno e professor. Em geral, os estudos se debruçam sobre a violência entre alunos e dos alunos com as escolas. Sua investigação reforça as percepções apresentadas pelos ADs nas ROCEs, uma vez

que esses disseram que, em geral, o registro dos livros de ocorrências das escolas, na sua maioria, relata os conflitos entre os próprios alunos.

Quando convidados a emitirem as suas opiniões sobre o assunto, os ADs reforçavam a conclusão da pesquisa feita por Abramoway, afirmando que os maiores números de ocorrências se relacionavam à relação aluno - aluno, sendo a violência contra os professores em menor proporção.

Eles citaram, ainda, que esse desconhecimento dos docentes e de alguns gestores de que a violência tem várias esferas, como aquela que aflige alunos e professores, dificulta a proposição de soluções, uma vez que o educador não se vê como praticante de violência, mas apenas como vítima.

Em geral, as ocorrências registradas nos livros da UEs pouco tratavam da violência praticada por professores contra os alunos, inferindo-se, com isso, que os professores levam ao conhecimento da direção para registro nos livros principalmente as violências praticadas entre os alunos ou aquelas praticadas pelos alunos contra os professores.

As discussões propostas por Chesnais (1981) e Charlot (2002), sob a ótica dos debates e ações do PCE, nos levam à conclusão de que os ideais e as premissas sobre o entendimento do que seria violência e os encaminhamentos a ela relacionados estão vinculados às reflexões apresentadas pelos autores.

Muito embora as conversas das ROCEs e GTs não tenham avançado a tempo de ser realizado um diagnóstico mais completo e conceitual da violência na escola e os seus entraves, esses encontros reforçaram a necessidade de entender o quão complexo e multifatorial é o fenômeno, cabendo, com isso, ações diversas, que levassem em consideração a sua qualificação.

Em síntese, parte das proposições dos autores relacionadas à conceituação do fenômeno caminha no mesmo sentido traçado pela DRE/MP: diagnosticar e entender a violência a fim de discutir entre os pares alguns mecanismos de prevenção.

Caso haja a intenção de melhoria do clima escolar, é preciso reconhecer e legitimar todos os tipos de violência existentes no seu interior, independente de qual esfera ela se encontrar. Além disso, é necessário distinguir as práticas umas das outras para que as medidas a serem adotadas considerem a gravidade dos atos.

Nesse sentido, os estudiosos aqui utilizados contribuem efetivamente para a distinção das diferentes manifestações da violência e, assim, dos fenômenos

violência, transgressão e incivilidade, uma vez que essa compreensão permite à escola refletir sobre possíveis medidas de prevenção na busca pela melhoria do convívio escolar.

2.3 Medidas de prevenção da violência na escola e melhoria do convívio escolar

Compreender e qualificar o fenômeno da violência é o primeiro passo para se propor medidas de prevenção, para, com isso, possibilitar a melhoria do clima escolar. Sobre essa questão, alguns autores como Flávia Schilling (2004), Julio Groppa Aquino (1996), J. Simões Jorge (2001), Marilise Lech (2007), Célia Marra (2007) e Silvia Parrat-Dayan (2009) convergem nas suas proposições sobre quais os caminhos para prevenir e, até mesmo, sanar as violências presentes nas relações escolares.

Parrat-Dayan (2009) afirma que se a escola melhorasse as possibilidades de reflexão, diálogo e participação ajudaria a integrar os alunos, reforçando o sentimento de pertencimento à instituição. Aponta, ainda, para a necessidade de elaborar normas escolares por meio da deliberação de todos, da inclusão de espaços de discussão para participação da família e da reflexão acerca da convivência escolar.

Nesse quesito, as proposições da autora reiteram, em grande medida, as do PCE, que sempre reforçaram a necessidade de que as escolas sugerissem ações após uma decisão coletiva, em que todos pudessem ser ouvidos nos seus anseios e propostas, especialmente os alunos.

Schilling (2004) recomenda que essas propostas para prevenção da violência deveriam desemparedar a palavra, ou seja, levar os indivíduos a debaterem sobre o acontecimento, através de falas surgidas no cotidiano do trabalho, no seio das instituições e a partir de problemas concretos da vida escolar. Dessa forma, a autora reforça a ideia da necessidade de se utilizar o diálogo para prevenir a violência, ou seja, o aluno falaria sobre o que pensa do seu cotidiano na escola, buscando, com isso, soluções para os problemas existentes no interior da instituição da qual faz parte.

Tais aspectos foram os elementos base de todas as discussões das ROCEs e GT e, a todo instante, os ADs eram levados a refletir sobre a importância do diálogo

em todo o processo educativo. Cabe ressaltar que Schilling assessorou a SME em todo o processo de formulação e implementação do PCE, estando muitas das suas premissas, por isso, fortemente associadas às reflexões/ações propostas no Programa.

Ruotti, Alves e Cubas (2006) corroboram o exposto pelos autores anteriormente citados, propondo, também, a participação dos alunos nos processos escolares por meio da sua voz. Para isso, apontam que devem existir mecanismos reais na escola que permitam ouvir esses educandos, como, por exemplo, espaços nos quais possam discutir e refletir sobre a própria prática e sobre as atitudes que têm sido tomadas por eles e pelos outros atores da escola, que estejam prejudicando a convivência escolar.

Esses estudiosos indicam também que os alunos devem participar das decisões, tomadas pela escola, que tratam de regras de convivência, como forma de incentivar o sentimento de pertencimento e o entendimento dos valores intrínsecos a cada norma, medidas estas que colaboram com o seu cumprimento.

Além disso, é preciso que a escola encontre outras estratégias de superação dos conflitos existentes e do descumprimento das regras, até mesmo por que a pesquisa feita pelos autores mostra que as medidas disciplinares geralmente tomadas pela escola, como caderno de ocorrências, ficha disciplinares, por exemplo, em geral, só registram o ocorrido, sem, muitas vezes, sequer ouvir os envolvidos, o que não têm surtido efeito relevante e positivo. Nesse sentido, as falas dos supervisores durante o processo de implementação do PCE na DRE/MP reiteravam o proposto por Ruotti, Alves Cubas (2006) no tocante à necessidade de que as escolas revisassem algumas práticas costumeiras, que não transformavam o cenário educacional.

Entendendo a complexidade do problema, os pesquisadores reforçam a importância de repensar as maneiras já instituídas para solucionar os conflitos e propõem formas mais democráticas de gerir os encaminhamentos.

Medidas punitivas, como advertências, suspensões e até transferências compulsórias, têm se mostrado ineficazes nos casos de violências e indisciplina [...]. Por isso a relevância das escolas que vêm tentando adotar práticas mais democráticas de gestão, incluindo os próprios alunos nas decisões sobre as regras de convivência, discutindo e estabelecendo direitos e deveres dos diferentes membros escolares (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.105).

Nesse sentido, o PCE se coloca no intuito de auxiliar as escolas a gerir, de maneira mais democrática, os conflitos aos quais está submetida. O Programa, durante todo o processo de formação dos ADs, reforçou a necessidade da escola rever as suas práticas, possibilitando dar voz aos alunos. Ele não se colocou contra o cumprimento dos deveres dos alunos, conforme alguns desses profissionais disseram ser a percepção de muitos professores. Amparado em uma política de educação em direitos humanos, os assistentes eram acionados a refletir sobre os deveres de todos os sujeitos envolvidos no ambiente educacional e o respeito aos direitos do outro.

Diante dessa questão, Áurea Guimarães (1988) ressalta que um dos grandes problemas com relação à infração das regras se caracteriza, pois um grupo externo aos alunos as cria e aplica. Desta forma, os desvios praticados pelos alunos em relação às normas não se caracterizaria como uma transgressão, mas como consequência da aplicação por outrem das regras a serem seguidas por eles.

Tais aspectos reforçam a necessidade da construção coletiva feita pelo próprio grupo de alunos das regras a serem seguidas. Nessa perspectiva, a escola deve atuar no sentido de estimular o protagonismo do aluno, de forma a fazê-lo analisar os próprios princípios para a convivência.

As discussões presentes nas ROCEs e encontros do GT sempre caminharam no sentido de criar assembleias, com a participação dos alunos, visando discutir e estabelecer um conjunto de regras a serem adotadas pelos atores que convivem nas escolas. Tal fato demonstrou que esses debates estavam concernentes às proposições presentes nos estudos que tratam do fenômeno da violência na escola.

Alguns ADs presentes nos encontros reforçavam o quanto era difícil para a instituição organizar e fazer funcionar esses tempos e espaços de discussão. Além disso, citaram que alguns professores não acreditavam que esse seria o melhor caminho, pois, posteriormente, os próprios alunos poderiam infringir as regras propostas por eles. Isso se mostrou como mais um aspecto da resistência existente por parte dos docentes.

Uma AD reforçou que, durante a sua experiência como professora, tinha por hábito, já no início do ano, estabelecer alguns acordos com os alunos – uma espécie de contrato didático – nos quais esses informavam as suas opiniões mediante as propostas da professora. Entretanto, no decorrer do ano, grande parte deles já não era mais cumprido pelos estudantes.

Frente à sua experiência frustrante, evidenciou que os alunos, em geral, tinham consciência daquilo que não deveria ser feito e que sugeriam medidas severas como punição. Porém, esse conhecimento não os inibia de agir com atitudes violentas ou contra as regras discutidas. Esses relatos reforçam a complexidade da prevenção do fenômeno, uma vez que não basta ouvir os alunos apenas durante a elaboração das regras. O diálogo deve perpassar todo o processo educacional, inclusive o de manutenção do que foi proposto, pois, se isso não for feito, o contrato didático perde o sentido e deixa de ser cumprido. Diante dessa urgência no trabalho coletivo e dialógico, Claire Colombier, Gilbert Mangel e Marguerite Perdriault (1989) citam a experiência de uma escola situada no subúrbio parisiense, na qual uma professora encontrou, a partir das falas dos seus educandos, uma forma de tratar a questão da violência. Essa docente deu início à discussão afixando na sala a seguinte afirmação: “A violência nasce da palavra emparedada” (COLOMBIER, MANGEL E PERDRIULT, 1989, p. 49), buscando, com isso, estimular os espaços para o diálogo.

Ao compreender a violência como um fenômeno complexo e pertencente ao cotidiano das escolas, o PCE se mostra como fundamental enquanto programa de tratamento e prevenção. Diagnosticar o cenário no qual a escola está inserida e compreender os diferentes tipos de manifestação de violências que ocorrem cotidianamente no seu interior deve ser o primeiro passo a ser dado por cada instituição escolar.

[...] um diagnóstico que contemple as diferentes formas de violências e as demais características da realidade escolar pode auxiliar na proposição e implementação de projetos de prevenção com mais chances de serem bem-sucedidos. É indispensável que tal diagnóstico inclua as percepções dos membros da comunidade escolar sobre a violência, uma vez que essas representações participam na estruturação de suas práticas cotidianas (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p. 209).

Em consonância a esse discurso, o Programa propôs, logo no início do processo de implantação, que os ADs realizassem um diagnóstico de como o fenômeno da violência se revelava nas UEs em que atuavam. Porém, diferentemente do proposto por Ruotti, Alves e Cubas (2006), ele não considerou a percepção dos diferentes integrantes da comunidade escolar, uma vez que foi embasado apenas nos registros existentes nos livros de ocorrências.

Sabe-se que a decisão em registrar os fatos de maior gravidade ocorridos no cotidiano da escola é tomada pelos professores e gestores. Sendo assim, dificilmente encontraremos relatos de violência cometida pelos professores e/ou funcionários contra os alunos. Por isso, para que o diagnóstico fosse o mais preciso e real, os representantes da comunidade escolar deveriam ter sido ouvidos, como apontam os autores.

Eles ressaltam ainda uma importante distinção a ser feita quando tratamos de programas de prevenção da violência nas escolas, como é o caso do PCE. Para os estudiosos, esses são, em geral, divididos em dois princípios norteadores:

[...] aqueles que têm como embasamento uma abordagem focada no indivíduo, em que a preocupação está em apreender os possíveis fatores de risco (...) que afetariam os alunos, causando comportamentos violentos (...) e aqueles que privilegiam um enfoque estrutural, colocado em relevo as configurações sociais e institucionais causadoras da violência (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.212).

Afirmam que no Brasil “podemos observar constantemente (...) demandas por ações punitivas que provêm de uma concepção individual da questão da violência” (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.215). Nessa perspectiva de análise, podemos dizer que o PCE, mesmo estando amparado em um enfoque estrutural, ao entrar em contato com os atores responsáveis pela implementação do programa, apresenta ideais muito mais próximos de uma concepção focada no indivíduo. Ou seja, “negam” os diferentes tipos de violência que a própria instituição pratica contra os sujeitos que nela atuam.

Assim, Programa e atores nele envolvidos caminham em sentidos opostos, uma vez que um dos tipos de resistências apresentada pelos ADs e pelos professores se relacionavam ao fato de que acreditam que a culpa de grande parte dos problemas de convívio escolar tinham relação com os alunos e as suas famílias. Como o PCE, na visão desses sujeitos, deixava de reconhecer esse aspecto, dificilmente poderia gerar resultados significativos e positivos.

Reiterando essa ideia, Cubas (2006, p.211) reforça que o êxito de programas voltados para a melhoria do convívio escolar “dependerá muito da participação dos diferentes membros da comunidade escolar e do seu desenvolvimento”. Isso aponta

para a necessidade de sensibilizar o corpo de funcionários da escola para a implementação de um determinado programa, encorajando-os a participar.

Na versão preliminar do PCE, é possível identificar que os seus ideais estavam muito próximos ao que propõe grande parte da literatura que discute a questão da violência na escola no Brasil: respeito ao próximo, valorização do diálogo e da escuta ao aluno, mobilização das decisões da escola a serem tomadas em assembleia, criação de grupos de trabalho voltados para a melhoria do convívio escolar, dentre outros.

Partindo da perspectiva de atuação em conjunto aos pressupostos presentes em grande parte da literatura que trata do tema, o PCE, nos seus princípios, mostrou grande preocupação em diagnosticar e mapear os diferentes tipos de violências estabelecidos na escola. Sobre esse ponto, Schilling (2004, p.98) cita que

o ponto de partida essencial é o trabalho de diagnóstico, detectando as várias dimensões das violências [...]. Reconhecer que estas acontecem em vários lugares, com atores diversos. Que muitas delas relacionam-se entre si, apoiam-se e provocam-se mutuamente. Com base nesse reconhecimento é possível criar respostas que serão, necessariamente, diversas. [...]. Dessa verificação inicial é que deverão sair as linhas de ação, as prioridades, as possibilidades de novas alianças de apoio.

A pesquisadora reitera a importância de que tanto as escolas quanto a própria DRE/MP façam um diagnóstico inicial com o intuito de conhecer o ambiente no qual o projeto proposto será implantado, para, posteriormente, pensar e sugerir modificações e ações que se fizerem necessárias. Cabe ressaltar que esses foram os primeiros passos da DRE/MP já na fase inicial do PCE.

Em pesquisa de cunho etnográfico, Marra (2007) analisou uma escola pública de ensino básico onde os fenômenos de violência ocorriam. Tendo em vista os dados observados, a autora faz algumas recomendações, a fim de que possam auxiliar escolas que estejam buscando a melhoria do convívio estabelecido no seu interior:

- A compreensão de que a violência faz parte do dinamismo social e que, portanto qualquer intenção de acabar com ela deve ser considerada uma utopia.
- A consideração de que a estratégia eficaz para a resolução de conflitos é negociação, e que a participação dos atores escolares nas

decisões internas da escola são importante para que cada um se sinta responsável pelas decisões tomadas.

(...)

- O alerta de que os limites são necessários à preservação dos direitos e deveres de todos. Logo, nenhum espaço que congregue mais de uma pessoa pode prescindir de normas e regras de convivência, sem o que a confusão, a indefinição e a violência tendem a se estabelecer. Os limites devem ser negociados e as normas postas a cumprir (MARRA, 2007, p.195. Grifo do autor).

Os apontamentos de Marra (2007, p.54) reiteram as proposições do PCE. Ela ainda cita que as pesquisas na Europa apontam que as políticas educacionais têm se voltado mais para as “estratégias preventivas da violência do que as repressivas”. Além disso, a autora afirma que essas políticas

[...] [vêm] acompanhando as preocupações do poder público com o crescimento da violência escolar e constatando que os programas educacionais estão voltados quase que exclusivamente para o aspecto repressivo e corretivo dos caminhos desviantes nas escolas consideradas de risco (MARRA, 2007, p.54).

Tendo como base as observações da estudiosa, pode-se dizer que o PCE não se caracterizou como uma política educacional preocupada somente com a repressão e a correção, mas também engajada na construção de uma cultura escolar de cooperação, respeito e diálogo. Dessa forma, não se enquadraria nessa movimentação destacada pela autora, na qual as políticas, na sua maioria, demonstrariam uma maior preocupação com a repressão, e se configuraria como um Programa dedicado à criação de estratégias de prevenção da violência escolar.

Na busca por esses limites expostos por Marra (2007) e pela melhoria da convivência escolar, Parrat-Dayana (2009, p.81) aponta alguns possíveis caminhos que se relacionam aos propostos pelo PCE:

A elaboração de normas escolares por meio da deliberação e da participação de todos, a inclusão no programa escolar de espaços de discussão e de análise dos interesses da família e da escola, a inclusão de espaços de intercâmbio entre os alunos onde se realizem exposições da sua produção intelectual, desportiva ou estética.

Pensando na importância do diálogo já sinalizado por outros autores e pelos ideais presentes nas propostas do PCE, a autora mostra que a discussão é uma ferramenta imprescindível e que a escola precisa ensinar os alunos a conversarem,

sendo tal questão fundamental na vida pública. Para ela, a escola, além de ser espaço de diálogo, deve também permitir que os atores nela envolvidos e, principalmente, os educandos sejam capazes de discutir entre si, visando à solução de possíveis conflitos.

Lech (2007), outra estudiosa do tema, também partilha da ideia de que a violência surge da ausência do diálogo. Sendo assim, seria função da escola propiciar espaços e tempos específicos nos quais todos os atores apresentariam as suas percepções sobre os aspectos relacionados ao cotidiano da unidade escolar.

Ainda nessa linha de discussão, mostra a importância da escola estabelecer um ambiente no qual professores e alunos possam dialogar. Sobre esse aspecto, Lech (2007, p.117) cita que, com base no diálogo, os alunos serão capazes de

identificar suas necessidades, ouvir, questionar e compartilhar saberes. Esse âmbito deveria, também, ser um espaço de novas construções, de aceitar as diferenças, o erro, as contradições, para buscar a colaboração mútua e para a criatividade (...) mas, acima de tudo, saibam aceitar e conviver com a complexidade.

Um dos debates presente em todos os encontros das ROCEs e GT se relacionou à necessidade de que a DRE/MP e as escolas criassem uma rede de proteção interna e externa. Aida Peres e Emerson Peres (2009 *apud* SILVA, LOPES e CARVALHO, 2009, p.186) reforçam essa questão, já evidenciada pelo PCE:

A escola é um dos espaços de socialização de maior importância para a vida da criança; também se configura como um equipamento social; e a educação, como área específica do saber, não podem se isentar do papel que lhes é atribuído na proteção do infante contra toda e qualquer forma (...) de violência, assim como na promoção dos direitos da criança e do adolescente. Por tanto, para além de instituição que protege, ela pode ser, através do engajamento em esforços estratégicos para garantir o trabalho intersetorial e em rede, a escola que promove a consolidação dos direitos da criança e do adolescente.

Tais considerações mostram que, apesar das resistências apresentadas por parte dos ADs e dos docentes, podemos dizer que o Programa trazia nos seus princípios uma concepção próxima de grande parte das pesquisas atuais que visam descobrir estratégias de melhoria do convívio escolar. O argumento desses autores, de que é preciso criar uma rede de proteção, embora não tenha sido efetivado pela DRE/MP, esteve explícito em todas as discussões, sendo um dos seus princípios.

Tendo em vista a contemporaneidade do fenômeno da violência nas escolas e a importância de estudos que apontam caminhos estratégicos, duas pesquisas acadêmicas que abordam a indisciplina – uma realizada em Curitiba e outra em São Paulo –, chegaram a algumas conclusões essenciais para a escola que se propõe a pensar essa questão: os estudantes querem ser ouvidos pelos professores. Entretanto, antes de tomar qualquer atitude, vale analisar o problema.

Apesar de essas ações parecerem óbvias, Mariana Queen (2012), em seu artigo “Em cartaz, a indisciplina”, publicado na Revista Nova Escola, ao destacar dados dessas duas pesquisas, aponta que os jovens querem ter voz. Isso significa que sentem necessidade de opinar e discutir as regras impostas na escola, o que, mais uma vez, reforça que um dos caminhos essenciais para a melhoria das relações no interior da escola deve ser o diálogo.

Ainda sobre as pesquisas, Queen (2002) cita que, no caso paulista, os registros de ocorrências disciplinares de turmas do Ensino Médio mostraram ser fundamental que os educadores levem em consideração as diferentes manifestações de indisciplina que acontecem na escola. A pesquisa evidencia que é preciso distinguir o que é incivilidade, como, por exemplo, a não realização das atividades, a recusa a pedidos de professores e outros profissionais da escola, e atitudes de violência, físicas ou verbais, contra os próprios estudantes, professores ou mesmo contra o patrimônio.

A jornalista reforça também que é preciso separar as coisas, pois, muitas vezes, “tudo é colocado no mesmo balaio como se fosse problemas iguais ou se tratassem de uma sucessão progressiva” (QUEEN, 2007, p.77). Dessa forma, afirma que são válidos os caminhos traçados pela pesquisa, já que se procura, inicialmente, qualificar o fenômeno para estabelecer estratégias de ação.

Camila Monroe (2010, p.98) aponta outros caminhos de ação e informa que é preciso que a escola indique, com clareza, a importância do respeito ao outro.

Para os especialistas, suspensões e expulsões geram apenas um medo temporário pelo castigo. A falha é que elas não levam o agressor a refletir sobre a necessidade das regras nas relações. [...] Claro que dependendo da gravidade do caso, é preciso acionar órgãos como o Conselho Tutelar e mesmo a polícia. [...] Na maioria dos casos, entretanto, é mais adequado criar um ambiente de diálogo. Organizar assembleias para discutir conflitos coletivos, providenciar a mediação de profissionais da escola para desentendimentos pessoais e reservar momentos de reflexão em

sala também é uma possibilidade para prevenir futuras agressões. Se mesmo assim a violência der a cara, será preciso firmeza para mandar a mensagem certa. Uma providência importante é nunca relativizar o problema (em muitas escolas, se a agressão ocorre com o professor, age-se na hora, mas se o caso envolve alunos, ele é entendido como “coisa da idade”). O correto é ensinar que todos, sem exceção precisam respeitar o outro, independentemente de quem seja e do comportamento que adote. Um aprendizado fundamental não apenas na trajetória escolar, mas para o resto da vida.

A autora foi assertiva quando reforçou que não se deve relativizar o problema, sendo necessário que todos sejam respeitados e tratados igualmente. Nesse sentido, as observações dos encontros do GT e das ROCEs nos levam a concluir que o Programa falhou nesse aspecto, uma vez que priorizou as discussões e reflexões que levassem em conta as ocorrências entre alunos, o que, de certa forma, exclui aquelas nas quais os professores possam, em algum momento, os ter violentado.

Frente ao debate em torno de como superar a violência, Nádia Freire (2012) aponta como fazer isso por meios não violentos. Colabora, assim, com a nossa discussão ao tratar de aspectos da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada em 1995 pelos estados membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cidadania e a Cultura. A declaração, no seu artigo 1º, inciso 1.4, ao apresentar os princípios da tolerância, tão necessários ao cotidiano das escolas públicas, dispõe que

em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda a pessoa tem livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar que os seres humanos (...) têm o direito de viver em paz e de ser tais como são (UNESCO, 1995 *apud* FREIRE, 2012, p.8).

Tendo como base os preceitos existentes na declaração da UNESCO, cabe ressaltar que as instituições educacionais devem propagar e discutir valores como a tolerância, tão essenciais às relações humanas. Freire (2012) cita, ainda, que acredita que nenhuma pessoa nasce violenta, muito embora o impulso agressivo/defensivo faça parte da natureza humana.

Sendo assim, para ela, “a violência é um processo apreendido nas trocas sociais e nas relações humanas. Portanto, a violência pode ser desaprendida” (FREIRE, 2012, p.9). Para que possamos superá-la, na visão da autora, é preciso

criar oportunidades para que nossos alunos possam conversar, seja por meio de trabalhos com equipes, ou pelos debates e assembléias ou simplesmente que possam expressar suas ideias, seus sentimentos nas relações do cotidiano escolar, só é possível em um espaço democrático, mais preocupado com o desenvolvimento moral e cognitivo de seus alunos em meio às diferenças, do que com o ensino meramente verbal e autoritário, punitivo (FREIRE, 2012, p.10).

A pesquisadora prossegue na busca por caminhos de atuação, reconhecendo que os desafios são muitos, se arriscando a sugerir que

[...] buscar as causas estruturais e pontuais dos conflitos, antecipar suas conseqüências, pensar nos sentimentos das pessoas envolvidas, por exemplo. [...] Se professores e alunos não estiverem acostumados a esse tipo de reflexão, pode ocorrer de professores se sentirem inseguros na condução de tais debates e discussões. Neste caso, sugerimos que comecem com dilemas hipotéticos ou mesmo histórias conhecidas que podem ser utilizadas como provocações de discussão (FREIRE, 2012, p.11).

Criar situações hipotéticas pode ser um caminho quando se pensa em colocar o tema em debate. Muitos dos autores utilizados como referencial teórico nesta seção apresentaram, de maneiras distintas, reflexões bem parecidas sobre os caminhos que podem ser seguidos quando se pensa em prevenir a violência que aflige as escolas, visando melhorar o convívio escolar.

Em geral, essas ideias apontam para a necessidade de ouvir o aluno, (re) pensar estratégias para lidar com o fenômeno da violência, propor ações democráticas, pensar o papel do professor e as relações estabelecidas por esse profissional junto aos alunos. Sobre esse último aspecto, consideramos necessário desenvolver uma seção própria, por reconhecermos o impacto que as relações entre professores e alunos causam na convivência escolar.

2.3.1 A relação professor - aluno e os seus reflexos na convivência escolar

Em muitos momentos durante o processo de implementação do PCE na DRE/MP ficou evidente que grande parte da resistência apresentada pelos ADs em relação ao Programa era retroalimentada pelas oposições dos professores. Em geral, essas estavam intimamente ligadas à relação frágil e desgastada que os docentes estabeleciam cotidianamente com os seus alunos.

No entendimento de que a melhoria do convívio escolar passa pela avaliação da relação professor - aluno, cabe refletir a respeito da importância da postura do docente nos processos educacionais e na construção das relações com os estudantes, fator preponderante para a melhoria do convívio escolar.

Marra (2007, p.155) expõe que o “equilíbrio socioafetivo do professor é condição *sine qua non* para que possa infundir segurança, demonstrar afeto e consideração positiva pelo outro na medida de suas necessidades”. Para ela, a maioria dos professores se considera

incompetente para lidar com a clientela da escola. Sente que lhe falta um preparo especial, deixando evidente que tal preparo não pode ser conseguido somente com o domínio de novas tecnologias e didática avançada, mas também com assistência psicológica (MARRA, 2007, p.155).

Nesse ponto, Marra (2012), em outro estudo, continua fornecendo indícios que parte da resistência apresentada pelos professores ao PCE pode estar associada ao fato de que esses se sentem despreparados para lidar com os alunos e que, por isso, precisam de suporte e apoio para avançarem, inclusive de assistência psicológica.

Pesquisa realizada por Célio Leite e Suzane Lörh (s/d) reforça os aspectos apontados por Marra (2012), ao revelar que grande parte dos professores não se sente preparada para atuar como mediador no contexto escolar. Reconhecer que o corpo docente precisa de uma ajuda profissional mais atuante pode ser entendido com uma das limitações do Programa, muito embora o entendimento desse déficit por parte dos docentes corrobora com a necessidade de práticas constantes de formação, como as propostas pelo PCE, visando ampliar as discussões, permitindo, assim, que superem as próprias limitações.

Colombier, Magel e Perdriault (1989) ampliam o debate acerca da postura do professor e propõem que ele ocupe o seu lugar no processo de aprendizagem junto aos alunos, entendendo o seu papel determinante. Os autores lembram que “se ele não ocupa o seu lugar, os alunos também não encontrarão os deles. E ele marca o seu lugar fornecendo aos alunos setas que irão permitir que eles se situem, indicando os limites de cada um” (COLOMBIER, MAGEL, PERDRIULT, 1989, p.89).

Muitos desses aspectos relacionados à gestão da sala de aula também ficaram evidentes nas afirmações dos ADs, quando apontaram que grande parte dos problemas que prejudicava o convívio escolar estava relacionado ao papel ocupado pelos professores no seu cotidiano de trabalho, em específico na sala de aula.

Assim como citado pelos estudiosos, os assistentes endossavam ser preciso que os docentes fossem condutores do processo de construção da relação professor - aluno. Para esses autores, seria necessário que os docentes conduzissem a relação com os alunos de maneira autônoma, responsável, discutindo e acordando coletivamente as regras e limites a serem seguidos para o bom convívio entre o grupo.

Tendo em vista que os educadores são os principais atores no tocante à identificação e atuação na melhoria do convívio escolar e reconhecendo as dificuldades existentes nas escolas, como a gestão que nem sempre consegue auxiliar na atuação dos professores, as famílias que, muitas vezes, não estão dispostas a colaborar e o cotidiano com os alunos que, em grande medida, é marcado por relações desgastadas, Colombier, Magel e Perdriault (1989, p.132) citam que, frente a todos esses problemas que deverão ser enfrentados diariamente pelos professores no contexto escolar, o melhor a fazer é “não ficar sozinho”.

Isso significa procurar parceiros dentro, e até mesmo fora, do espaço escolar. O ideal é procurar apoio e auxílio de companheiros de trabalho, da gestão, de pessoas e instituições que possam estar fora da escola, mas dispostas a estabelecer uma parceria.

Sabe-se que uma relação pautada no respeito, diálogo e companheirismo tende a render bons frutos, e o professor, enquanto condutor desse processo, deve estar atento a isso.

Sobre esse importante papel a ser desempenhado pelo docente na relação com o aluno, Lech (2007) cita que o professor deve estar atento à maneira como

exerce o seu poder e utiliza João Martins (2000 *apud* LECH, 2007, p.118) para endossar a sua consideração: “caso o professor exerça seu poder impondo seus desejos sobre os alunos, o poder desejante destes últimos cessará, o que poderá transformar-se em violência”.

Frente a todos os entraves presentes na relação professor - aluno, cabe ressaltar que a presença do diálogo é condição mínima para que quaisquer avanços possam ser alcançados. Ouvir o outro, em uma escuta atenciosa, além de extremamente importante no processo de relacionamento, propicia ao indivíduo o entendimento, a mudança de posição no conflito e a proximidade com aquele que ouve.

Freire (2012, p.11-12) reitera a importância do diálogo na relação professor - aluno ao citar que

ao debater, dialogar, conversar para refletir e resolver conflitos, é-lhe oferecida oportunidade de construir seus próprios argumentos, regular suas atitudes de acordo com as regras estabelecidas em conjunto, e o autocontrole, a autodisciplina. [...] O diálogo entre professor e aluno oferece condições para o estabelecimento de relações e de respeito. Para isso, o professor deve acreditar que seus alunos são capazes de pensar por si mesmos e que eles professores, não devem impor, mas podem partilhar das decisões pessoais de seus alunos.

Sabe-se da complexidade desse movimento constante de escuta do outro, mas não há como estabelecer relações nas quais o sujeito não tenha voz e, com isso, não possa opinar. Aos poucos, com o amadurecimento das relações, cada indivíduo, principalmente, os alunos, começam a entender como a dinâmica funciona, tornando muito mais simples esse processo de interação.

Dessa forma, traçamos uma rota que se preocupou em criar um terreno sobre o que se entende por convívio e violência na escola, para, então, sugerirmos propostas de prevenção dessa violência e de melhoria da convivência no âmbito da instituição educacional.

Essa discussão, dentre vários aspectos, discorreu a respeito da importância da relação professor - aluno e se debruçou sobre os seus desdobramentos. Sendo assim, na próxima seção, vamos abordar especificamente o processo de implementação de políticas públicas na área de educação, como no caso do PCE, para, posteriormente, mostrarmos alguns aspectos do Programa em questão.

2.4 Implementação de políticas públicas educacionais

O ciclo de políticas públicas apresenta dentre as suas etapas o complexo processo de implementação. Esta pesquisa acompanhou, em tempo real, essa fase do PCE. Quando nos propomos a refletir sobre essa fase da política, é preciso considerar que um dos aspectos de extrema importância está relacionado à adesão dos atores envolvidos.

Preocupado com isso, durante o processo de implementação de um projeto *antibullying* na Noruega, Dan Olweus (1993 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.190), idealizador do projeto, o apresentou para 540 professores de 20 escolas diferentes.

O objetivo foi de conhecer a opinião desses professores sobre a possibilidade de efetivar a proposta de intervenção e se estariam dispostos a aplicá-la em suas salas de aulas. A maioria considerou o projeto bom, isso faz parte da estratégia de implementação do projeto, que coloca como pré-requisito para resultados positivos a conscientização sobre o problema e o posterior envolvimento nas atividades por parte dos professores.

Essa estratégia reconhece a importância de que os atores envolvidos devem estar engajados, pois corre-se o risco de que as ações propostas não sejam executadas da maneira correta ou nem sejam executadas efetivamente. Sobre os resultados alcançados, o autor cita que “o projeto de intervenção nas escolas demonstrou que os efeitos ficam mais marcantes após o segundo ano de aplicação do programa, quando houve redução de 50% dos casos de *bullying*” (RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.197).

Se utilizarmos como modelo comparativo tal experiência para pensarmos o processo de implementação do PCE na DRE/MP, podemos dizer que o programa paulistano não se preocupou em convencer os atores, professores e ADs de que a proposta executada contribuiria com a melhoria do clima escolar e, assim, com o ambiente de trabalho de todos os profissionais atuantes na escola.

Além disso, Olweus (1993 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006) relata que o projeto *antibullying* só mostrou resultados no segundo ano de aplicação. O PCE teve as suas ações interrompidas já no seu primeiro ano, o que podemos considerar como pouco tempo para que grandes mudanças ocorressem.

Sobre o êxito tão esperado e almejado pelos programas de prevenção da violência, como é o caso do PCE, Ruotti, Alves e Cubas (2006, p.210), ao citar Nilia Viscardi (2003), apontam que

depende, em grande medida, da aceitação e compreensão dos atores que vão implementá-lo. A compreensão da lógica dos atores é uma variável básica na hora de definir as possibilidades de aplicar determinadas ações.

As resistências dos professores ao entrarem em contato com o PCE reforçam a ideia defendida por Viscardi, uma vez que não foi considerado na sua estruturação a variável relacionada à adesão dos atores. Além disso, como cita a autora, é fundamental garantir que os sujeitos que o implementarão compreendam quais são as propostas e ações a serem desenvolvidas. Frente a isso, ao analisar os processos de implantação do PCE e a sua formatação, foi possível notar que pouco foi feito no sentido de certificar que os atores haviam compreendido os fatores relacionados ao Programa.

Olweus (1993) e Viscardi (2003) sinalizam para a importância de persuadir os sujeitos envolvidos com a rotina escolar sobre a relevância do Programa a ser aplicado e de compreender quais são as expectativas desses em relação ao recomendado.

Ruotti, ao tratar do processo de implementação dos programas em educação, cita que a maioria deles carece de avaliações sistemáticas da sua eficácia, como é o caso do PCE, que foi interrompido antes que pudesse gerar dados e resultados capazes de medir a sua eficiência. Ainda sobre esse ponto, a autora faz um importante contraponto ao dizer que

as políticas de prevenção da violência escolar obtêm êxitos diferenciados (apesar da já ressaltada ausência de avaliações). O sucesso dessas iniciativas parece estar ligado prioritariamente à possibilidade de o corpo de funcionários das escolas conseguir, a despeito das dificuldades, articular suas ações no desenvolvimento das diferentes iniciativas públicas, traduzindo-as para a sua própria realidade (RUOTTI *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2002, p. 223-224).

A estudiosa reforça, ainda, que o fracasso na condução desses programas, em geral, está relacionado ao fato de que as iniciativas propostas pela política,

geralmente, não são integradas à escola, ou seja, atuam em um espaço paralelo. Para ela, esse fracasso está bastante relacionado, principalmente, à incapacidade de envolver os membros escolares na execução do programa. É de fundamental importância garantir que esses atores entendam as suas proposições e se esforcem para implementá-lo da melhor maneira possível.

Ainda sobre essa questão, Marília Sposito (1998, p.71) cita que “a força das políticas públicas depende, fundamentalmente, da adesão dos atores que integram a unidade escolar a um projeto coletivo voltado, efetivamente, para a sua superação”.

Sobre as dificuldades apresentadas pelos programas durante o seu processo de implementação, a autora aponta algumas pistas, quais sejam

descontinuidade dos projetos, decorrentes das mudanças nas administrações; dificuldades inerentes ao próprio sistema de ensino público (condições de trabalho, remuneração do magistério público e condições materiais dos estabelecimentos escolares); até dificuldades encontradas na base, ou seja, muitas escolas não conseguem desenvolver e dar continuidade a essas políticas seja por resistência interna ou falta de apoio das instâncias administrativas intermediárias e centrais (RUOTTI *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.224. Grifo do autor).

A autora continua a sua argumentação abordando o abismo existente entre as proposições das políticas educacionais e o seu processo de implementação, afirmando que

verifica-se uma lacuna entre as proposições que norteiam esses projetos, incluindo seus princípios democráticos, e a eficácia de sua implementação, a qual se depara com resistências dos membros escolares, além de dificuldades estruturais da rede pública de ensino (RUOTTI, 2006 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.228. Grifo do autor).

Dentre as várias dificuldades citadas pela pesquisadora, cabe ressaltar que, no caso do PCE, algumas delas estiveram presentes, como a mudança na administração pública, ou seja, a troca de prefeitos, e a presença de resistências por parte dos atores envolvidos. A resistência interna citada por Ruotti (2006) ocorreu em algumas escolas, como ficou evidente nas falas dos ADs durante os encontros do GT.

Em uma dessas reuniões, uma das ADs afirmou que alguns professores disseram que não iriam implantar nenhuma ação na escola, pois elas só reforçavam os direitos dos alunos e se esqueciam dos seus deveres. Além disso, na visão deles, o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, e os documentos sobre direitos humanos deveriam todos ser rasgados e jogados no lixo.

Parte dessa oposição, que retroalimentava a dos ADs, também estava relacionada a outros aspectos citados por Ruotti (2006), como a baixa remuneração recebida e a desvalorização pela qual a profissão vem passando. Esses fatores impulsionavam o estado de resistência e inércia demonstrado pelos docentes.

A autora ainda faz importante apontamento que deve ser considerado quando são propostos programas educacionais que visem trazer sucesso e melhorar os resultados da escola. Entende que o cenário não é muito promissor e cita que “são vários os desafios para essas propostas, inclusive, de se manterem ao longo dos anos com a mudança das gestões públicas de diferentes orientações partidárias” (RUOTTI *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.224).

No tocante ao PCE, este reitera a fala da autora como mais uma das experiências em educação que não resistiram à transição de partidos políticos no comando do governo, já que durante os seis primeiros meses de atuação da nova gestão, período no qual esta pesquisa acompanhou o PCE, nenhuma medida de retomada foi realizada.

Além da dificuldade relacionada à troca de partidos no poder, Gonçalves e Sposito (2002, p.115 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.224), ao tratarem dos programas educacionais, citam que estes, em geral, são

práticas que demandam alterações da cultura escolar, seus resultados nunca são imediatos e sempre pressupõem ritmos desiguais, pois o grau de adesão do corpo de profissionais e o modo como novas propostas chegam à base do sistema de ensino são extremamente díspares. Assim, iniciativas que poderiam provocar reversão de práticas não chegam a se enraizar diante da instabilidade administrativa.

Podemos concluir, com isso, que não houve tempo hábil para que o PCE causasse impactos mais relevantes no cotidiano da escola, promovendo uma mudança de cultura nas UEs.

José Perez (2010), entendendo a complexidade do processo de implementação de políticas públicas educacionais, ao discutir a respeito da necessidade de pesquisas nesse meio, destaca, com base em estudo realizado por Peter Deleon (1999 *apud* PEREZ, 2010, p.1182), que o processo de implementar uma política é bastante complexo e que, em geral, é o “maior problema ou dificuldade” que impede a política de atingir os seus objetivos.

O autor, ao tratar das etapas iniciais de uma política pública até o processo de implementação, mostra a existência de duas fases anteriores, sendo elas a da sua formação e formulação:

A fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação (PEREZ, 2010, p. 1181).

Caso adequemos as reflexões propostas pelo autor ao PCE, é possível entender que o processo de formulação das autoavaliações das UEs, que apontaram a necessidade de tratar e discutir o tema da violência na escola e do convívio escolar, estava relacionado à fase de formação da política e que a assessoria da pesquisadora Flávia Schilling junto a SME, ao seu processo de formulação.

Maria Rodrigues (2004), na sua pesquisa sobre propostas educacionais aplicadas nas escolas de São Paulo, sinaliza para a importância de desmistificar a ideia de que essas têm sempre um caráter de avanço e de novidade. A autora cita que, já em 2001, durante uma reunião pedagógica realizada em várias instituições educacionais, um dos pontos mais analisados foi a importância de se discutir sobre como trabalhar com a violência em sala de aula.

Sendo assim, as autoavaliações realizadas em 2010 pela SME, que revelaram essa mesma necessidade, evidenciam que quase uma década depois os profissionais que atuam na escola ainda continuam carentes de formação e de reflexão sobre a violência na escola e o convívio escolar.

Cabe destacar que pensar sob uma ótica mais segmentada acerca das etapas de uma política pública nos auxilia na identificação das possíveis falhas

ocorridas e reiteram o quão complexo é o processo de implementação. Pedro Silva e Marcus Melo (2000, p.5) afirmam que

as vicissitudes, obstáculos e problemas da implementação estão associados [...] a problemas de natureza variada. Em primeiro lugar, resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores. Em segundo lugar, são gerados por problemas de natureza política na implementação dos programas ou políticas. Em terceiro lugar, derivam da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política – em muitos casos setores da própria máquina estatal.

Ao reconhecer a riqueza de dados obtidos durante o processo de implementação de uma política pública, como no caso do PCE, esses autores apontam que “como a implementação implica em tomada de decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas” (SILVA e MELO, 2000, p.11).

Muitos são os fatores que interferem e atrapalham o desenvolvimento e sucesso de programas na área de educação. Gonçalves e Sposito (2009 *apud* LEME, 2009, p.549) contribuem com o debate e nos apresentam outros fatores que interferem na consolidação dos programas:

descontinuidade, ocasionada pelas mudanças de gestão nas administrações (...) municipais; (...) despreparo dos recursos humanos que atuam como multiplicadores nas formações, e a ausência de monitoramento confiável, que permita aferir a eficácia das medidas tomadas.

Compondo este intenso debate, Condé (2011, s/p) nos alerta:

Implementação... Ah, a implementação! O teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também por que ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação.

Entre os possíveis problemas durante o processo de consolidação de uma política, o autor expõe o fato de que alguns gestores não estão capacitados para lidar com aquela política, o que envolve aspectos como a formação do gestor, a sua

atualização sobre determinado assunto e o seu interesse em realizar as mudanças necessárias.

Tal questão vai ao encontro à percepção dos supervisores responsáveis pela implementação do PCE na DRE/MP: eles afirmaram que sentiam que o nível de discussão dos encontros do GT era muito elevado e que alguns ADs não conseguiam acompanhar as discussões.

Frente a esses entraves, Leme (2009) faz importante alerta sobre o papel a ser desempenhado pelos gestores durante o processo de implementação de políticas públicas. A reflexão proposta nos remete às responsabilidades depositadas nos ADs durante os encontros do GT e ROCEs e nos alertam que esses podem e devem ser agentes de transformação

A redução da violência na escola e consequente melhoria do seu convívio implicam em vários níveis de atuação, desde a desempenhada pelos órgãos gestores centrais, que elaboram políticas e implementam programas, até a unidade escolar, que precisa estar mobilizada para acolher essas iniciativas, o que envolve necessariamente toda a comunidade. E é justamente nesse nível que o diretor tem um papel crucial, na gestão voltada para esta mobilização. Para tanto, é preciso que acredite que a instituição tem sua parcela de responsabilidade pela violência que ocorre em seu interior, e assim valoriza ações que possam diminuí-la, ou até mesmo erradicá-la. Estas ações vão desde o zelar pelo cumprimento da missão pedagógica da escola, pela exigência de profissionalismo do corpo docente e garantia de um ambiente favorável à aprendizagem, até a democratização da gestão, abrindo discussão acerca das decisões sobre o funcionamento e disciplina (LEME, 2009, p.553).

A discussão proposta nesta seção acerca da importância do processo de implementação para o sucesso de uma política pública na área de educação nos remete a algumas lacunas e entraves presentes no PCE. Com base no entendimento desse processo, a seguir, propomos uma reflexão específica sobre o Programa Convivência Escolar.

2.4.1 Aspectos relativos ao Programa Convivência Escolar e à necessidade de intervenções que ultrapassem os muros da escola

O PCE se propôs a refletir, discutir e agir frente a alguns dos problemas cotidianamente enfrentados pelas escolas no tocante ao convívio escolar. Nesta seção, vamos discutir alguns dos seus principais aspectos.

No tocante à missão da escola de se propor, constantemente, a melhorar o convívio escolar, diminuindo e amenizando as manifestações de violência, Parrat-Dayán (2009, p.25) tece importante reflexão que contrapõe, em certa parte, à ideia defendida pelo PCE. Isso ocorre porque os seus pressupostos estão amparados na crença de que toda escola é capaz de repensar as suas relações e melhorá-las, no sentido de contribuir para a construção de um ambiente de relações pautadas no respeito e que favoreçam a oferta de uma educação de qualidade. A autora afirma que

confiar à escola a função de manter a coesão social que o Estado não consegue obter é condenar a escola ao fracasso e alimentar os discursos oficiais sobre sua incapacidade perante os desafios que lhes são apresentados.

No extremo, a afirmação de Parrat-Dayán (2009) reforça que, por mais que a escola tente implementar diferentes medidas, não cabe somente a ela solucionar os problemas de violência e de melhoria do clima escolar que rotineiramente surgem no seu interior.

Entretanto, a autora não contradiz os pressupostos do Programa, uma vez que não desacredita na possibilidade de que cada escola melhore as suas relações, mas enfatiza que essa discussão extrapola os muros da escola e que isso deve ser levado em consideração. Extrapolar não necessariamente indica que a instituição educacional fique a mercê dessa esfera externa, mas significa uma forma de compreender os seus limites quando algumas transformações dependerem de ações que ultrapassem os seus muros.

Nas discussões das ROCEs e encontros do GT pouco foi discutido sobre as limitações do universo de atuação nas escolas, o que reforçava o sentimento de resistência ao PCE por parte dos atores envolvidos, já que esses entendiam que a escola precisa de ações conjuntas a serem realizadas pelo poder público em outras

esferas da sociedade, como aquelas relativas à segurança pública, ao lazer e à moradia.

Pensando nas proposições do PCE e passando por aspectos relativos à relação professor - aluno, Lech (2007) investiga os comportamentos dos professores que contribuem para a solução dos conflitos ocorridos na escola entre os educandos. A autora ainda pontua que as “tentativas para resolver ou amenizar este problema passam por vários níveis, desde as políticas educacionais em âmbito nacional, estadual, envolvendo o projeto político pedagógico das escolas” (LECH, 2007, p.41).

Tal afirmação reitera que as práticas do PCE são de suma importância já que atuam como política municipal educacional que busca soluções para os problemas que as escolas enfrentam no tocante ao convívio estabelecido no seu interior. Sendo assim, a continuidade das suas proposições atende aos anseios de uma rede de ensino preocupada com o clima escolar.

Ainda sobre essa questão, a autora reforça que a escola deve compreender a importância dos conflitos nela existentes, os quais são “inerentes à condição humana (...) e, ainda, que paz não significa ausência de conflitos” (LECH, 2007, p.117). Dessa forma, a instituição educacional deve estar preparada para entender qual é a melhor maneira de lidar com esses conflitos, uma vez que são parte da dinâmica escolar.

A proposta base do PCE era de que as escolas institucionalizassem as ações propostas para o enfrentamento da violência escolar, para que melhorassem a convivência entre os pares. Nas ROCEs e nos GTs, muitas discussões aconteciam a fim de normatizar fluxos de atendimentos para cada um dos problemas de conflitos ocorridos. Com isso, a escola criaria uma rotina no atendimento aos diferentes e complexos casos ocorridos diariamente no seu interior.

Institucionalizar as ações a serem tomadas, via fluxo de atendimento, levando em consideração a gravidade das ocorrências, significa fazer com que a escola crie o hábito de tomar certas medidas em determinados tipos de caso. Além disso, garante que, independentemente do gestor que esteja na sua direção, de qual aluno e/ou professor esteja envolvido no conflito, todos saibam quais medidas iniciais serão tomadas.

No tocante a esse aspecto, Aquino (1998 *apud* RUOTTI, CUBAS e ALVES, 2006) valida a necessidade de tirar o foco do indivíduo e o colocá-lo na ação, o que,

em certa medida, vai ao encontro do que é proposto no PCE. O autor cita que “para se pensar em ações práticas à questão da violência, é necessário situá-la nas relações institucionais da escola e não em seus atores, de forma individualizada” (AQUINO, 1998 *apud* RUOTTI, CUBAS e ALVES, 2006, p.42)

Os processos estabelecidos e propostos pelo PCE estão próximos às análises realizadas pelo autor, uma vez que o programa demonstrou bastante preocupação com a institucionalização e o estabelecimento de fluxos de atendimentos aos casos ocorridos, pois, dessa maneira, ficaria evidente o fato ocorrido, e não o indivíduo que o ocasionou.

Durante as ROCEs e encontros do GT, ficou nítido que, na visão dos ADs, a maioria dos conflitos ocorridos na escola estavam centrados no eixo aluno - aluno e que as ocorrências envolvendo os eixos aluno - professor e aluno - funcionário eram menos frequentes. Os resultados da pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) reforçam esse aspecto evidenciado pelos ADs.

Como é possível notar, a Tabela 2 quantifica alguns dados relativos ao resultado da pesquisa, entre os anos de 2002 e 2003, em algumas escolas públicas da Zona Leste de São Paulo, local no qual a DRE de São Miguel Paulista se localiza. Ela investiga aspectos relativos à violência interpessoal e está organizada por diferentes tipos de ocorrências, isto é, aluno - aluno, aluno - professor e alunos - funcionários.

Tabela 2: Diferentes tipos de ocorrências de violência interpessoal nas escolas da Zona Leste

Tipos de ocorrências	Frequência			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
AGRESSÕES VERBAIS				
Entre alunos	14	14	2	-
Entre alunos e professores	3	13	14	-
Entre alunos e funcionários	2	18	9	1
AGRESSÕES FÍSICAS LEVES				
Entre alunos	12	13	5	-
Entre alunos e professores	-	-	6	24
Entre alunos e funcionários	2	4	24	-
AGRESSÕES FÍSICAS COM ATENDIMENTO MÉDICO				
Entre alunos	-	1	10	19
Entre alunos e professores	-	-	2	28
Entre alunos e funcionários	-	-	1	29
AMEAÇAS				
Entre alunos	4	14	12	-
Entre alunos e professores	1	3	13	13
Entre alunos e funcionários	-	5	9	16

Fonte: RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.72.

Se observarmos a frequência relativa “Sempre” e cruzarmos com os diferentes tipos de ocorrências, dentre eles agressões verbais, físicas leves, físicas com atendimento médico e ameaças, notaremos que elas foram registradas com mais frequência entre alunos – 30 vezes –, que entre alunos e professores – 4 vezes.

Essa informação reforça o levantamento já apontado nesta pesquisa, de que, em geral, são registrados com mais incidência os conflitos ocorridos entre alunos. No entanto, é importante ressaltar que isso não evidencia a ausência de conflitos entre alunos e professores ou entre alunos e funcionários.

Tal estudo mostrou, também, que mesmo diante da quantidade de ocorrências de violência na escola, a UE ainda é, na visão dos alunos, um espaço mais seguro que os bairros nos quais esses estudantes vivem, reforçando, com isso, a necessidade de ações do poder público em outras esferas da sociedade que não somente a escola.

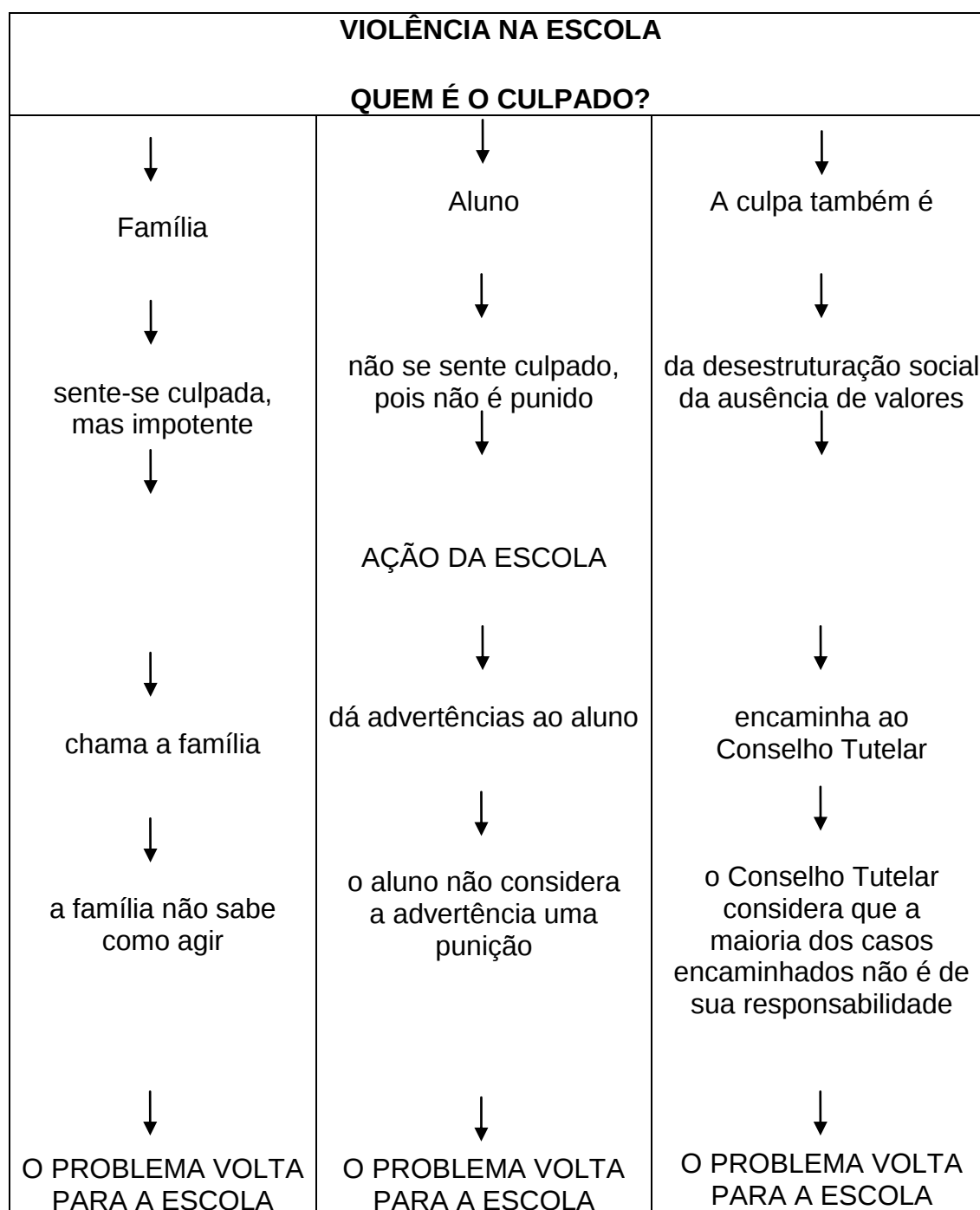
Do mesmo modo, mostrou a percepção dos alunos em relação à sua exposição à violência presente na escola e no bairro. Entretanto, essa coleta de dados ouviu apenas estudantes da Zona Sul da cidade de São Paulo, muito embora as informações também sirvam de reflexão para entendermos os fenômenos ocorridos na Zona Leste.

Sobre este estudo, quando questionados sobre a necessidade de andar armado, mais de 10 alunos afirmaram portar armas quando estão nas ruas do bairro; porém, nenhum aluno faz isso dentro da escola. Quando questionados se já foram agredidos com palavras de baixo calão, 30 alunos responderam afirmativamente em relação ao acontecimento no bairro e, na escola, um número menor de aluno, quase metade, afirmaram que sim.

Maria Tigre (2009) contribui com o debate ao realizar uma investigação em quatro escolas estaduais da rede de Ponta Grossa, no Paraná. Tal pesquisa possibilitou que a autora construísse um mapa de como a violência que aflige as escolas é percebida pelos profissionais que nela atuam. As reflexões expostas no mapa, reproduzidas na Tabela 3, traduzem a percepção de muitos dos ADs da DRE/MP que, nos encontros do GT e ROCEs, expuseram, por meio das suas falas, como ocorre o ciclo da violência nas escolas e que, em geral, o problema acaba retornando para a própria unidade.

Sendo assim, o mapa elaborado pela autora, presente na figura 2, além de endossar a fala dos ADs da DRE/MP, fala esta também comum aos profissionais das quatro escolas pesquisadas em Ponta Grossa, nos permite compreender melhor a culpabilização do fenômeno da violência e as suas prováveis consequências.

Figura 2: Ações da escola no combate à violência



Fonte: TIGRE, 2009, p. 90.

Como a figura ilustra, a escola, ao tentar culpabilizar alguém pela violência presente no seu cotidiano, acaba seguindo um fluxo contínuo, fazendo com que ela retorne ao seu interior, cabendo à escola solucioná-lo. Essa dinâmica gera frustração nos profissionais, fazendo com que eles comecem a desacreditar em iniciativas, como o PCE, que visam à melhoria do convívio escolar.

Esse sentimento de impotência associado à revolta ficou bastante nítido nas falas dos assistentes de direção, quando estes expunham a resistência por parte de muitos dos professores em tentar novas possibilidades, uma vez que, conforme ilustra o mapa, em geral, independente da ação da escola, os diferentes tipos de violências continuariam a ocorrer no seu interior e poucas mudanças ocorreriam.

Essas reflexões nos levam a considerar que a violência que aflige as escolas deve ser entendida como um fenômeno multifatorial e que a sua solução e/ou prevenção deve levar em consideração aspectos como a família, os profissionais que atuam na escola, o próprio educando e as relações que estabelece com seus pares.

A partir do cenário educacional violento existente em diferentes países da América Latina, que, atualmente, conta com maior exposição da mídia, maior divulgação de conflitos entre alunos e professores nas redes sociais e cobranças dos pais de que a situação seja solucionada, amplificando, assim, as dimensões do fenômeno e causando a sensação de insegurança, Ruotti (2006 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.218), em pesquisas realizadas em diferentes países dessa região sobre os projetos educacionais nessa área, descobriu que, na sua maioria, eles têm como objetivo

a construção da cidadania e uma educação para a democracia. Nesse sentido, a melhoria da convivência é buscada a partir de diferentes iniciativa e atividades embasadas no respeito aos direitos e estímulo à participação, do desenvolvimento de valores como tolerância, solidariedade, justiça e reconhecimento da diversidade.

As proposições do PCE estão bem próximas aos ideais dos programas educacionais existentes em outros países latino-americanos, uma vez que procura, por meio do diagnóstico dos diferentes tipos de violência ocorridos no seu interior e das reflexões dos atores envolvidos, uma solução que passe por aspectos como o respeito, o diálogo, a tolerância e outros, que são de suma importância para a formação de um cidadão.

Viscardi (2003 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.188) enriquece a discussão apontando que os programas têm diferentes focos de atenção, que podem ter os alunos como centro dos debates ou privilegiar o apoio às unidades

escolares por meio dos professores e diretores, podendo também priorizar a formação docente ou fortalecer um trabalho em rede com atores externos a escola.

Nessa perspectiva de análise, cabe dizer que o PCE teve como foco o apoio às escolas por meio do trabalho dos professores e dos ADs. Os encontros do GT e as ROCES ocorreram com esse intuito e as falas recorrentes dos supervisores tinham a intenção de formar os ADs para que eles pudessem dar suporte às demandas da escola no tocante a aspectos relacionados ao convívio escolar e auxiliar no trabalho dos professores.

Além disso, o PCE também tinha como objetivo estabelecer parceria com atores externos à DRE/MP e externos às escolas, conforme cita Viscardi (2003). Porém, com a interrupção do programa na troca de gestão, não houve tempo hábil para que essas parcerias fossem realizadas.

Utilizando as análises de Luis Navarro (2003), ao citar um leque de iniciativas desenvolvidas por diferentes governos da América Latina, com o intuito de melhorar o convívio nas escolas, ressaltamos que, como em muitas delas, o PCE não caminhava sozinho, isolado das diferentes proposições educacionais ocorridas em outros países, mas impulsionado por esse movimento.

Sobre essas iniciativas, podemos ressaltar uma das que reforçam a necessidade de desenvolver

comitês para a convivência escolar democrática: proposta pedagógica que promove a institucionalização de um espaço permanente de reflexão acerca da gestão, da resolução pacífica e dialogada de conflitos e a participação democrática (...) Esses funcionam como um espaço de conversação e decisão sobre os aspectos da vida escolar relacionado a convivência e participação. Os integrantes dos comitês devem representar as distintas visões dos atores acerca das normas disciplinares, dos procedimentos da gestão, dos mecanismos de consulta e decisão, assim como das formas de canalização de resolver os conflitos. O ponto de partida é certamente a construção participativa de um diagnóstico, o que posteriormente deve ser difundido e aprendido pela comunidade. O diagnóstico permite identificar o problema que o comitê abordará e que, provavelmente, implica numa etapa de 'adequação institucional' para revisar os procedimentos para resolver as diferenças, etc. Segue a implementação do plano, com coordenação e articulação do conjunto de atividades do comitê, incluindo ações e marcos de segmentos e evolução (NAVARRO, 2003, p.233 *apud* RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2006, p.221).

As descrições de procedimentos apresentadas por Navarro (2003) são muito parecidas com encaminhamentos dados pelo PCE. Os comitês citados pelo autor são os GTs que as escolas deveriam formar para refletir e pensar sobre os procedimentos adotados na unidade. O autor destaca como ponto de partida a necessidade de diagnosticar a realidade, passo inicial também proposto pelo PCE, pois, foi com base no diagnóstico de como os conflitos ocorriam em cada escola, que foi proposta a construção de um plano estratégico. Os encaminhamentos que o autor sugere são os fluxos de atendimentos dos casos, que o PCE evidencia como de suma importância para a resolução do conflito.

Pode-se dizer que os procedimentos adotados pelo PCE corroboram as iniciativas de outros países, conforme expõe a pesquisa de Navarro (2003), reforçando, com isso, que o seu processo de formulação pode ter recebido influências dessas correntes já espalhadas em outros países.

Neste capítulo, foram analisadas questões que permeiam e perpassam a violência na escola, propiciando a sua ocorrência, bem como lançando bases para se pensar esse processo, buscando, assim, construir ações conjuntas para amenizar os conflitos. No próximo capítulo, vamos apresentar proposições acerca do processo de implementação do PCE na DRE/MP no intuito de aprimorá-lo.

3 CORRIGINDO ROTAS: RETOMADA DO PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

As análises realizadas nos capítulos anteriores levam à reflexão acerca da implementação do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista. Tanto os referenciais teóricos discutidos quanto as observações realizadas em campo permitem identificar algumas brechas e fronteiras nesse processo. Com o intuito de organizar a análise e com base nos resultados obtidos durante a pesquisa *in loco*, (re) apresentamos as principais questões que precisam ser analisadas para um aprimoramento do Programa.

3.1 Programa Convivência Escolar: resistências, lacunas e limitações

Apesar dos ideais do PCE estarem estreitamente relacionados aos estudos acadêmicos que tratam de temas como violência na escola, convívio escolar, participação estudantil, gestão de conflitos, entre outros, produzidos atualmente, ele não conseguiu avançar na proposição de uma discussão que considerasse também a escola e os profissionais que nela atuam como praticantes de violência contra os estudantes e contra a equipe educacional, como gestores, professores, funcionários e comunidade escolar.

Mesmo reconhecendo a existência de problemas nas relações estabelecidas entre professores e alunos e na necessidade de que alguns docentes revissem as suas práticas, em geral, os debates e as análises do PCE pautaram-se na premissa de que os problemas de conflitos ocorridos nas UEs estavam associados apenas à violência praticada entre e pelos alunos.

Outro aspecto observado foi que o PCE e os atores envolvidos no seu processo de implementação não caminhavam no mesmo sentido: o Programa tinha um enfoque mais estrutural do problema da violência, entendendo-a como multifatorial e relacionada a um emaranhado de instituições e parcerias, e os professores e ADs partilhavam de uma abordagem com foco no indivíduo, esperando, assim, uma proposição de medidas do Programa que avaliassem os fatores de risco que potencializavam as ações violentas dos alunos.

Embora tenha surgido de uma reivindicação dos profissionais que atuavam nas escolas municipais, conforme informado pela SME, o PCE não se preocupou em ouvir desses atores quais eram as suas expectativas em relação às ações propostas. Por isso, houve resistência por parte desses sujeitos para a implementação do Programa, uma vez que eles não se sentiam representados pela política. Além disso, esses profissionais não puderam opinar sobre as proposições, já que não tiveram acesso ao projeto inicial.

Outro ponto observado se relaciona ao fato de que, mesmo diante das limitações do PCE, explicitadas durante o seu processo de implementação e evidenciadas por esta pesquisa, os ADs afirmaram não concordar com a interrupção dos encontros do GT e das ROCEs motivada pela troca de gestão e de partido político.

Consideraram, de acordo com os dados coletados, importante a organização de um tempo e espaço específicos em que pudessem discutir e refletir acerca dos problemas relacionados à convivência escolar, trocar experiências com gestores de outras UEs e receber apoio por parte da DRE/MP nas decisões a serem adotadas pela escola.

Além das limitações já expostas, outro ponto crítico foi a queda do número de participantes do GT da DRE/MP. Os ADs alegaram que tal desinteresse foi motivado pela falta de articulação entre a formação e o cotidiano das escolas, uma vez que as discussões propostas transitavam pelo campo das ideias, sem articulação com a prática desses profissionais.

As observações/reflexões propiciadas por este estudo foram diversas e muitos outros apontamentos poderiam compor esta seção. Entretanto, cabe ressaltar que priorizamos as lacunas e limitações consideradas de maior relevância para o sucesso e a continuidade do PCE.

Sendo assim, propomos no próximo tópico uma sugestão de um Plano de Ação, que partiu dos resultados desta pesquisa, com o objetivo de retomar o Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, a fim de superar as limitações já destacadas anteriormente.

3.2 O Plano de Ação

O presente Plano de Ação que apresentaremos nas próximas seções foi desenvolvido com base na pesquisa de campo realizada durante a implementação do PCE e no referencial teórico sobre o tema. As ações propostas estão organizadas em ordem cronológica de execução, ou seja, são sequenciais e dependem, na sua maioria, do término da proposta anterior. Sendo assim, são sugeridas ações a serem adotadas pela DRE/MP no processo de resgate do PCE.

3.2.1 Primeiros passos: retomada do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista

Entendendo a importância do processo contínuo de formação pelo qual os profissionais que atuam na escola, em especial os gestores, devem estar submetidos, e a necessidade de reflexão e discussão acerca do tema convívio escolar, propõe-se, inicialmente, a retomada do PCE na DRE/MP. Cabe ressaltar que o programa surgiu de uma reivindicação dos próprios professores, gestores e funcionários das escolas da SME da prefeitura de São Paulo, quando, nas autoavaliações de 2010 e dos anos seguintes, evidenciaram a necessidade de que a secretaria se preocupasse um pouco mais com o assunto.

É importante destacar que o intuito desse instrumento de pesquisa foi o de fornecer subsídios para que os sujeitos entrevistados se sentissem mais seguros quanto à sua atuação e entendessem com mais clareza qual era o papel esperado a partir da interação com outros atores que compunham o contexto escolar.

Um dado comum que pode ser observado nas ROCEs e nos encontros do GT foi a insegurança por parte dos ADs em lidar com o tema, uma vez que as suas falas recorrentemente demonstravam o pouco conhecimento sobre o assunto, sendo esse, em geral, sem respaldo teórico.

Na sua maioria, os autores que discutem os temas analisados nesta pesquisa apontam para a necessidade de se estabelecer tempos e espaços específicos para que as estratégias sejam refletidas coletivamente, visando à melhoria do convívio escolar. Dentre esses estudiosos, pode-se citar Abramavoy (2010), Parrat-Dayana (2009), Lech (2007), Marra (2007), Ruotti, Alves e Cubas (2006), Schilling (2004), entre outros.

Pode-se perceber que tanto os profissionais atuantes na DRE/MP quanto os estudiosos apontam para a institucionalização desses momentos, ou seja, a organização de espaços destinados à ponderação e à formação, como aquelas propostas pelo PCE, quais sejam, os encontros do GT e ROCEs. Ainda sobre esse aspecto, Leite e Löhr (s/d, p.1) citam que

a realização de encontros para a discussão da temática: conflitos entre professores e alunos, produz efeitos significativos. Especificamente neste caso, a maioria dos participantes revela mudanças de atitudes e a intenção de implementação de novos conhecimentos para estas questões.

Sendo assim, tanto a pesquisa de campo quanto a literatura existente convergem no sentido de retomada do PCE como forma de potencializar as discussões iniciadas, fortalecer os profissionais atuantes nas escolas e refletir sobre o convívio escolar, a violência na escola e as estratégias de transformação desse cenário, tendo em vista a complexidade do tema e a necessidade de se institucionalizar um espaço reservado para esse tipo de debate.

O processo de retomada do PCE na DRE/MP pode ter início, então, a partir de iniciativas de vários setores e servidores da diretoria. Sugere-se, assim, que o primeiro passo nesse resgate seja dado pelos próprios supervisores que estiveram à frente durante a sua implementação, uma vez que, além de fazerem parte do quadro da diretoria, também têm um conhecimento bastante aprofundado a respeito das limitações e lacunas na execução do Programa.

Cabe destacar que essa sugestão não impossibilita a participação dos outros atores, já que, conforme sugerimos no decorrer deste estudo, a retomada do PCE deve ser uma ação coletiva para que alcance as suas metas.

Propõe-se, inicialmente, a organização de uma reunião com toda a equipe de supervisão da DRE/MP, junto com o dirigente regional dessa diretoria, a ser conduzida pelos supervisores que estiveram a frente do programa e que propõem a sua retomada. Sua pauta pode conter uma breve apresentação do processo de implementação do PCE na diretoria, um resumo de como ocorreram os encontros do GT e ROCEs, os seus objetivos e se eles foram atingidos.

Além disso, é importante apontar as lacunas deixadas pelo encerramento das ações do Programa, reforçando o grande interesse por parte dos ADs, professores e demais profissionais das UEs pela formação e institucionalização de espaços de

reflexão junto a DRE/MP, com o intuito de estabelecer estratégias de melhoria do convívio escolar.

O principal objetivo dessa reunião, dessa forma, é fundamentar, apresentar e discutir coletivamente uma proposta de retomada do PCE. Para isso, é preciso reiterar o diagnóstico propiciado pelas autoavaliações das UEs acerca da necessidade de formação sobre convivência escolar por parte dos profissionais que atuam nas escolas.

Também é preciso convencer os outros supervisores, profissionais da escola e dirigente regional de que os passos iniciais do PCE são importantes, uma vez que a discussão já foi iniciada, preparando o espaço para o contínuo exercício de reflexão. Em parceria, deve-se traçar um plano de retomada do Programa, tendo como premissa aprimorá-lo nos aspectos necessários.

Observa-se que as discussões ocorridas nessa reunião podem mostrar a necessidade da realização de outros encontros, como forma de estabelecer o papel a ser desempenhado por cada um. Deve-se chegar ao consenso acerca das datas possíveis para a realização das formações, levando em consideração aspectos como a disponibilidade de agenda dos profissionais da DRE/MP, os interesses, as limitações e as facilidades de cada indivíduo durante esse processo, os eventos futuros pré-determinados e outras ações que estejam sendo adotadas concomitantemente pela diretoria e a avaliação de custos financeiros, caso existam.

É preciso lembrar que as ações propostas pelo PCE estavam bastante associadas ao que tem sido discutido pelos estudos publicados recentemente sobre o tema. O Programa, ao longo de todo o seu processo de implementação, mostrou-se engajado na construção de uma cultura escolar de cooperação, respeito e diálogo. Esses aspectos relacionam-se às pesquisas, que apontam que essas práticas tendem a surtir resultados mais positivos em comparação a outras apenas preocupadas com a mera repressão dos alunos.

Como já observado anteriormente, na versão preliminar do PCE, é possível identificar essa estreita relação entre o Programa e parte da literatura que discute a questão da violência na escola no Brasil. Nessas análises, são resgatados ideais de respeito ao próximo, valorização do diálogo e da escuta ao aluno, mobilização das decisões da escola tomadas via assembleia, criação de grupos de trabalho voltados para a melhoria do convívio escolar, dentre outros.

A interrupção prematura do Programa não permitiu que ele pudesse colher resultados e, mesmo diante de todas as limitações evidenciadas nesta pesquisa, é preciso reiterar a importância e os benefícios da institucionalização de um espaço de reflexão e debate sobre os aspectos relacionados à melhoria do convívio escolar propiciado pelo PCE.

Posto o desejo de retomada do PCE via realização de reuniões, mobilização e sensibilização dos profissionais envolvidos e estabelecimento consensual dos prazos, dos responsáveis, das datas, do custo e da organização dos encontros de formação, cabe ressaltar os principais pontos de atenção que devem ser considerados e superados durante o processo de retomada do Programa, com o intuito de que esse resulte em uma experiência de sucesso.

Um dos aspectos a ser avaliado, discutido na seção seguinte, trata da importância em dar voz aos atores envolvidos no processo de implementação do Programa.

3.2.2 É preciso ouvir os atores envolvidos

Parte das resistências apresentadas pelos ADs e professores se relacionou ao fato de que eles não se sentiram ouvidos no processo de formação, concepção e construção do PCE. Esses sujeitos informaram que só foram acionados no momento da operacionalização das ações propostas, sem terem as suas opiniões consideradas durante a proposição do Programa.

Sendo assim, o PCE iniciou o seu processo de implementação em desvantagem, uma vez que os sujeitos diretamente interessados na proposta não se convenceram que as medidas tinham o intuito de melhorar a sua rotina e o seu trabalho e, por isso, não participaram de forma ativa na implantação das ações nas suas escolas.

O Programa, construído com base nas discussões do GT da SME, na assessoria realizada por Flávia Schilling e nas demandas vindas das DREs, não conseguiu criar mecanismos de representatividade de todos os profissionais da educação.

O processo de retomada do PCE na DRE/MP deve, então, levar consideração a estratégias que viabilizem momentos e espaços específicos para a discussão com os atores envolvidos na instituição escolar. É preciso reforçar que o Programa surgiu

de uma reivindicação deles mesmos, para que as ideias propostas possam ser efetivamente aplicadas nos ambientes educacionais.

Essa não é tarefa fácil, pois captar as percepções de cada segmento envolvido e sintetizá-las em um documento único que contemple esses posicionamentos exige tempo, diálogo e bastante trabalho. Contudo, em contrapartida, produz um material que, mesmo com um discurso único, contempla todas as perspectivas envolvidas.

Esse processo de escuta das diferentes percepções acerca do que se espera do Programa e do processo de tomada de decisão sobre a melhoria do convívio escolar pode ocorrer de diversas formas. Sugere-se, por exemplo, a criação de grupos focais, constituído pelas representatividades dos vários atores que compõem o cenário escolar: alunos, pais e responsáveis, professores, funcionários e gestores. A princípio, é preciso criar um mecanismo de divulgação do processo de retomada das atividades do PCE e da abertura de um espaço de discussão e escuta de sugestões sobre melhorias e adequações.

Sugere-se, para isso, a participação dos interessados, por meio de inscrições, que podem ser divulgadas e estimuladas pelas escolas, reforçando o passo importante a ser dado, com o intuito de ouvir os interesses desses atores acerca do tema.

Entendendo o papel estratégico a ser desempenhado pelos gestores das unidades escolares, sugere-se que esses sejam orientados pela DRE/MP a respeito da importância do processo de retomada e da necessidade de atuarem democraticamente como multiplicadores dessa informação.

As inscrições podem ser organizadas por segmentos – alunos, pais e responsáveis, professores, funcionários e gestores – e, posteriormente, enviadas à DRE/MP, que realizaria o levantamento dos profissionais inscritos e a seleção daqueles que participariam do grupo focal. Recomendamos a organização de, no mínimo, um grupo focal por segmento. Entretanto, fica a critério da DRE/MP avaliar a necessidade e possibilidade de realização de mais grupos focais por amostra de sujeitos.

A seleção dos integrantes do grupo focal pode levar em consideração as representatividades das diferentes escolas, além dos mais variados fatores referentes aos perfis dos candidatos, como, por exemplo, gênero, grau de

escolaridade, idade, dentre outros. Com o quadro de integrantes constituído, seria preciso comunicá-los sobre o dia, horário e local do encontro.

Propomos a criação de um e-mail coletivo, a partir do qual os integrantes se comuniquem, dando sugestões acerca da organização do encontro e opinando a respeito do dia, horário e local mais apropriado. Dessa forma, seria possível haver um consenso, possibilitando uma maior participação de todos.

Com isso, a DRE/MP teria a configuração de cinco grupos focais distintos, sendo eles de alunos, professores, gestores (coordenadores pedagógicos, ADs e diretores), pais e responsáveis e funcionários.

Na condução de cada um dos grupos, seria preciso captar as percepções dos atores sobre aspectos relativos à forma como enxergam o convívio escolar, à violência na escola, ao que é preciso melhorar, ao papel que cada um desempenha no cotidiano da escola, ao que sabe sobre o PCE, a quais ações do programa precisam ser revistas, ao que sugerem, à crença no potencial do programa de gerar transformações na UEs, dentre outras questões que revelem o que pensam sobre o PCE e o que dele esperam, garantindo que a sua nova formatação contenha ações que atendam desejosas aspirações dos diversos segmentos.

Ao final desses cinco grupos focais e em posse dos resumos e principais questões discutidas, sugerimos a criação de mais um grupo focal, com representantes dos segmentos entrevistados.

A realização desse último grupo teria o objetivo de entender como esses sujeitos interagem entre si, tendo em vista as discussões sobre o tema proposto; como reagem frente aos conflitos de ideias surgidos; se há um padrão de hierarquia nas falas, por exemplo; se, frente aos gestores, os alunos se calam ou se o discurso de culpabilização da família, bastante comum nas falas de alguns professores; se silencia na presença de pais e responsáveis de alunos.

3.2.3 A necessidade de uma formação mais prática voltada para o cotidiano das escolas

A queda no número de participantes ocorrida durante os encontros do GT da DRE/MP, na visão dos ADs, aconteceu porque as discussões tinham pouca aplicabilidade prática, transitavam muito no campo das ideias e estabeleciam uma relação muito frágil com o cotidiano das escolas e a atuação desses profissionais.

Nesse processo de reformulação, é preciso levar em consideração que as discussões e reflexões propostas devem estabelecer conexão direta com a rotina das UEs para que não perca o seu propósito e a sua atratividade. Isso não significa dizer que os encontros e formações devem se reduzir a oficinas e atividades, mas, sim, que alcance a difícil missão de apresentar uma aplicabilidade das reflexões propostas na realidade da escola.

Entendemos que parte da resistência apontada pelos professores pode estar associada ao fato de que eles se sentem despreparados para lidar com os alunos e que, por isso, precisam de um suporte e apoio, que poderia ser possibilitado por uma formação atrelada de forma efetiva ao dia a dia em sala de aula. Dessa forma, uma capacitação capaz de levar as discussões ao cotidiano das UEs permitiria enfraquecer grande parte dessa resistência.

Inúmeros podem ser os caminhos trilhados na busca pelo estabelecimento de uma conexão direta e transformadora das práticas dos atores envolvidos à implementação do Programa, dentre eles a análise de estudos de caso, abertura para espaço de depoimentos, leitura de relatos reais da UEs, envolvendo conflitos entre os atores, discussão de casos hipotéticos, dentre outras. O importante é destinar um tempo e espaço específicos para uma reflexão mais conectada com a prática desses profissionais.

Propomos, para isso, o Laboratório de Convivência Escolar, um momento, inserido nos encontros de formação, destinado a reflexões de cunho mais prático, ou seja, um espaço para que os atores possam discutir e testar, de maneira hipotética, estratégias de melhoria da convivência escolar.

A ideia da utilização do termo “laboratório” para caracterizar esses períodos das formações tem o intuito de evidenciar o caráter mais experimental das discussões, sendo o ambiente ideal para a troca de experiências, de observação, de correção de rotas, de testes de ideias e experimentos que estejam ocorrendo nas escolas, visando à melhoria da convivência escolar.

É evidente que a presença desse espaço experimental para as formações não diminui a necessidade de que se estabeleça um debate mais conceitual sobre o assunto, como forma de desmistificar algumas interpretações. Porém, não se pode perder de vista a importância da institucionalização desse tempo e espaço específicos para se debruçar sobre a estreita conexão entre a formação e o cotidiano das escolas.

Sugerimos que, com base nas discussões estabelecidas, nas leituras realizadas e nas percepções e experiência desses sujeitos, durante um período já acordado e pré-determinado com o grupo, os participantes se utilizem desse espaço para refletir sobre o complexo cotidiano das escolas.

Nos primeiro encontros, pode-se partir da análise de dilemas hipotéticos, conforme sugere Freire (2012), levando os participantes a pensar em estratégias de atuação, tendo como premissa as discussões já estabelecidas sobre a questão. Além de auxiliar no enfraquecimento de uma das resistências apresentadas anteriormente pelos ADs em relação ao PCE, tal prática também permite que esses atores antecedam possíveis atuações a serem experienciadas nas escolas, analisem o seu papel nesses contextos e, acima de tudo, estabeleçam conexão entre as leituras e discussões realizadas e a prática cotidiana.

Posteriormente, o tempo destinado a esse Laboratório de Convivência Escolar, no qual seriam realizadas atividades mais práticas, poderia ser ampliado, reestruturado e revisto. A análise de dilemas hipotéticos deve ser o pontapé inicial, mas podem ser utilizados outros recursos, como a análise de ocorrências presentes nos livros de ocorrências, o relato pessoal dos participantes envolvidos, a reflexão acerca de casos divulgados pela mídia por meio de jornais e revistas, dentre outros. As mudanças devem ocorrer no sentido de ampliar e potencializar as discussões sobre o cotidiano e os conflitos existentes nas escolas.

Além da abertura desse espaço experimental de reflexão, proposição e debate, fator de fundamental relevância no processo de retomada do PCE, cabe tratar de dois grandes equívocos presentes no seu processo de implementação, evidenciados por esta pesquisa, que precisam ser superados. Nas próximas seções, serão mostrados como um alerta para que sejam (re) pensados e desmistificados.

3.2.4 Superando equívocos: a violência que aflige as escolas não é praticada apenas pelos e entre os alunos

No processo de retomada do PCE, deve ficar evidente por parte dos supervisores à frente do programa a necessidade de discussão junto aos ADs, professores e demais atores da escola acerca do entendimento equivocado de que a violência no interior das instituições educacionais é cometida apenas pelos alunos e entre eles.

Durante grande parte dos encontros do GT e as ROCEs, esse entendimento veio à tona, revelando o desconhecimento por parte dos professores e de alguns gestores de que a violência têm várias esferas, estando ela também presente na relação estabelecida entre alunos e professores; alunos, gestores e demais funcionários; docentes; docentes e gestores; funcionários e instituição escolar contra todos aqueles que nela interagem.

É preciso, portanto, superar a ideia vigente – que mobilizou o processo de implementação do PCE – de que a violência presente nas escolas é praticada apenas pelo aluno, pois, em vários momentos dos encontros, ficou visível que grande parte dos professores e ADs não se veem como praticantes de violência, mas apenas como violentados.

A princípio, esse debate incomoda, causa insatisfação e inúmeras outras reações. Entretanto, as discussões e reflexões propostas devem subsidiar o entendimento de que o fenômeno da violência é bastante complexo e que alguns dos atos repetidos cotidianamente pelos profissionais que atuam nas escolas potencializam o desgaste das relações estabelecidas entre os pares e reforçam os atos de violência já instaurados.

Dessa maneira, o PCE deve se reconstruir no intuito de auxiliar as escolas a gerirem de maneira mais democrática os conflitos aos quais está submetida, levando à reflexão acerca do papel que deve ser desempenhado por cada um nesse complexo emaranhado.

Gestores, professores, funcionários, alunos, pais/responsáveis e comunidade devem entender a sua função nesse processo educacional, analisando que alguns dos atos de violência praticados entre os estudantes podem explicar e revelar os cometidos pela própria UE ou pelos profissionais contra esses alunos.

Essa importante reflexão não desmerece o debate acerca de que muitas das manifestações de violência e dos conflitos existentes entre os alunos, que tanto prejudicam a convivência escolar, estão associados às suas atitudes e aos atos por eles praticados. Porém, não se pode negligenciar nem negar uma discussão que compreenda que o fenômeno também é resultado das práticas de professores, funcionários e gestores, não sendo eles apenas vítimas nesse cenário.

Durante os encontros do GT e ROCEs, os ADs sinalizaram possíveis caminhos a serem seguidos para o entendimento do papel do docente na relação professor - aluno e para a compreensão de que os educandos não são os únicos

responsáveis pelos problemas existentes no convívio escolar. Apontaram ser importante que os professores conduzam a relação com os alunos de maneira mais autônoma e responsável, discutindo e acordando coletivamente as regras e os limites a serem seguidos por todos para a melhoria do convívio estabelecido entre o grupo.

É preciso manter esse ponto de atenção durante o processo de retomada do PCE, com o intuito de propor reflexões que superem esse entendimento equivocado. É necessário, também, criar estratégias e atividades práticas que viabilizem o contato desses profissionais com situações nas quais precisam atuar de forma urgente, tendo em vista que a agressão pode ter sido cometida por outros atores que não os alunos.

Sendo assim, esses sujeitos precisam superar a ideia de que a violência é gerada por um único indivíduo e por um único fator, pois a escola, ao tentar culpabilizar um grupo de indivíduos, acaba seguindo um fluxo contínuo, favorecendo o retorno do problema ao seu interior, cabendo a ela solucioná-lo conforme anteriormente discutido e apontado.

A implementação do PCE na DRE/MP evidenciou essa limitação por parte do programa, sugerindo, por isso, ações capazes de enfraquecer esse paradigma.

Deve-se, portanto, superar esse e outro entendimento equivocado: o de que o PCE e os atores envolvidos na sua implementação caminham no mesmo sentido. Na seção seguinte, refletimos sobre esse último ponto.

3.2.5 O Programa Convivência Escolar e os atores envolvidos na sua implementação caminham em sentidos opostos

Outro aspecto a ser considerado no processo de revitalização do PCE está relacionado ao entendimento dos seus objetivos e das suas premissas fundamentais por parte dos atores envolvidos. Para que o Programa possa ser uma experiência de sucesso, esses sujeitos precisam estar cientes dos seus ideais para contribuir, de forma efetiva, com os caminhos a serem traçados.

A pesquisa de campo evidenciou que o Programa se amparava em um enfoque mais estrutural do problema da violência, que envolve inúmeros fatores, e na presença de instituições muitas vezes externas à escola. Em contrapartida, os atores responsáveis pela sua implementação, em especial os professores e ADs,

apresentavam uma concepção muito mais focada no indivíduo, ou seja, “negavam” vários outros aspectos envolvidos nesse fenômeno, levando em consideração apenas a atuação dos estudantes.

Cabe ressaltar que o primeiro e o segundo equívocos citados estão estreitamente ligados e que, apesar da distinção feita por esta pesquisa, o primeiro encontra-se embutido no segundo. Tal separação foi realizada com o intuito de potencializar a distinção a respeito de cada um dos aspectos, visando ampliar o debate. Dessa maneira, parte-se do princípio de que os alunos não são os únicos envolvidos e praticantes do fenômeno da violência que aflige as escolas e que esse é acometido e potencializado por estruturas diversas, muitas vezes externas à instituição.

O entrosamento de concepções e de interesses por parte do PCE e dos atores envolvidos poderá auxiliar na superação de parte das resistências apresentadas pelos professores e ADs durante o processo de implementação do Programa, uma vez que um dos tipos de resistência evidenciada estava relacionada ao fato de que eles acreditavam que a culpa de grande parte dos problemas de convívio escolar estavam relacionadas aos alunos e às suas famílias. Além disso, para eles, o PCE, deixando de reconhecer esse ponto, dificilmente iria gerar resultados significativos e positivos.

O entendimento da complexidade do fenômeno da violência e a sua condição estrutural permitirá aos atores envolvidos na implementação do Programa pensar em estratégias que reconheçam as possibilidades de atuação conjunta com outras instituições que não só a família, além de redimensionar a atuação de cada profissional envolvido no processo educacional, como forma de entender que todos são corresponsáveis. Cabe ressaltar que a pesquisa de campo evidenciou que pouco foi feito no sentido de certificar o que os atores haviam compreendido a respeito do Programa.

3.3 Recapitulando...

O presente capítulo debateu sobre a possibilidade de estabelecer um Plano de Ação, tendo em vista a retomada do PCE e a superação das lacunas e limitações apresentadas durante o seu processo de implementação. Inicialmente, abordamos, de maneira sequencial, os pontos e as ações a serem desenvolvidos durante o

processo de retomada do Programa. Cabe ressaltar que as proposições pautaram-se na pesquisa de campo realizada e nas leituras de teóricos que discutem o tema.

Sendo assim, a seguir, vamos recapitular as proposições anteriormente apresentadas e descrever objetivamente as especificidades de cada uma das medidas indicadas. Essa síntese visa facilitar a visualização e o entendimento das ações propostas neste estudo.

3.3.1 Síntese sequencial do Plano de Ação

- Apresentação da proposta de retomada do PCE, a ser conduzida pelos supervisores responsáveis pela implementação do programa na DRE/MP, em reunião com os demais supervisores e profissionais da diretoria, além da presença do dirigente regional. Tal encontro tem por objetivo retomar as ações do PCE, superar as resistências, limitações e lacunas apresentadas pelo programa, criar e fortalecer o GT da DRE/MP e das unidades escolares e institucionalizar tempos e espaços específicos para discussão sobre o tema convívio escolar.
- Organização dos grupos focais a serem realizados com os atores das UEs, sendo eles alunos, pais e responsáveis, professores, gestores e funcionários. Após a realização dos cinco grupos focais, preparar um sexto grupo focal com a representatividade de cada um dos segmentos dos sujeitos envolvidos. Além disso, sintetizar as informações obtidas nesses encontros e reestruturar a formatação do PCE.
 - Recomendamos alterações no formato do PCE: realização de encontros quinzenais, com duração de três horas, a serem conduzidos pelos supervisores responsáveis, um AD e um professor, representando cada unidade escolar, podendo haver rodízio desses docentes.
 - O total de participantes pode ser dividido em dois ou mais grupos de formação. Dessa maneira,

haverá um número menor de integrantes por grupo, o que permite uma maior participação e envolvimento.

- Sugerimos como base para as discussões propostas nas formações a bibliografia de autores que discutem o tema violência na escola e convívio escolar. Entretanto, o debate será mais profícuo se os participantes indicarem textos relacionados ao assunto.
 - Propomos a utilização de diversos recursos tecnológicos, como vídeos, internet e outros, como forma de dinamizar os encontros.
 - Indicamos o estabelecimento de parcerias com outros profissionais especialistas que possam realizar discussões concernentes ao tema durante os encontros.
- Institucionalização do Laboratório de Convivência Escolar, destinado à reflexão e ao debate acerca da prática dos profissionais que atuam nas escolas, tendo como pano de fundo o convívio escolar e a rotina das UEs. Para essas discussões, a princípio, sugerimos o mínimo de uma hora. Esse espaço deve ser destinado à reflexão de dilemas hipotéticos, envolvendo situações de violência na escola, e ao aprimoramento das relações estabelecidas. Outras sugestões de atividades podem ser:
- análise com base em depoimentos dos participantes;
 - leitura de relatos envolvendo ocorrência das UEs;
 - debates acerca de casos divulgados na mídia por meio de jornais, revistas e outros meios de comunicação.

- Pontos de atenção para serem superados e desmistificados durante as formações:
 - a ideia equivocada por parte dos ADs e professores de que a violência que aflige as escolas é praticada apenas pelos e entre alunos. As bibliografias, as discussões e o Laboratório de Convivência Escolar devem atuar a fim de expandir essa percepção sobre o fenômeno da violência, entendendo que a questão é complexa e envolve um emaranhado de atores e contextos;
 - o entendimento de que o PCE e os atores estão alinhados nos seus objetivos, nas suas concepções e expectativas. É preciso congrega os ideais do programa e dos atores; entretanto, esse movimento só é possível via formação, discussões, leituras, reflexões e uma dose de convencimento de que o PCE visa melhorar o clima escolar e as relações estabelecidas no seu interior.
- Aplicação de avaliações das formações, a ser realizada pelos participantes ao final de cada encontro. Dessa forma, é possível que os supervisores avaliem e revejam o formato dessas reuniões, como forma de torná-los mais interessantes e produtivos. Como sugerimos a aplicação das avaliações ao final de cada encontro, essa ferramenta deve ser breve e objetiva, já que tem o intuito a contribuição da maioria dos integrantes. Indicamos abaixo um protótipo de avaliação, que pode sofrer alterações no decorrer das formações.

Figura 3: Protótipo de avaliação das formações

PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR	
Avaliação da Formação	
Encontro realizado no dia ____/____/____	
Sua opinião é muito importante para nós. Descreva sucintamente o que achou da formação realizada.	
➤ O que eu PARABENIZO:	_____ _____ _____
➤ O que eu CRITICO:	_____ _____ _____
➤ O que eu SUGIRO:	_____ _____ _____
Que nota atribui à formação? Marque na régua abaixo a nota correspondente a seu grau de satisfação em relação ao encontro.	
	
Obrigado por suas contribuições!!!	

Fonte: Elaboração do autor (2013).

É arriscado propor modificações e aprimoramentos em programas e/ou ações por parte dos poderes públicos, uma vez que estes envolvem um emaranhado de contextos e situações. Neste trabalho, ousamos fazer algumas sugestões, tendo como objetivo contribuir com o estudo já realizado. Além disso, almejamos que esse programa ganhe um novo sopro de vida, contribuindo com a compreensão sobre o fenômeno da violência, possibilitando, com isso, uma melhoria no convívio escolar.

3.4 Considerações finais

A iniciativa de propor um programa voltado para uma reflexão que busca a melhoria do convívio escolar, em parceria com os profissionais que atuam na escola, além de necessária, é também louvável. Os ideais propostos pelo PCE convergem com grande parte da bibliografia sobre o tema e ocupam um espaço antes vazio na DRE/MP.

Frente a esses indicativos, permitir que o Programa Convivência Escolar se encerre seria um grande retrocesso. Retomá-lo significa reascender a chama que permite encontrar caminhos para a prevenção da violência, que tanto aflige as escolas e, com isso, possibilitar uma melhoria significativa no convívio escolar.

Cabe ressaltar que esse processo de retomada deve levar em consideração algumas correções na trajetória anteriormente traçada pelo Programa. Ouvir os interesses e anseios dos sujeitos envolvidos na implementação, focar na elaboração de uma formação relacionada ao cotidiano das escolas, desmistificar a ideia de que os alunos são os únicos responsáveis pela violência na escola e alinhar os interesses dos atores aos PCE são fatores de extrema importância para que esse processo resulte em uma experiência de sucesso.

É de se esperar que outros obstáculos surjam no resgate do PCE. No entanto, esses devem ser entendidos como parte do processo para a sua implementação. Diante dos novos desafios, não se deve desistir. Refletir, discutir, propor mudanças e pensar em estratégias são as melhores maneiras de modificar o planejamento inicial do Programa para que ele se adéque às especificidades dos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, mesmo diante das lacunas e limitações apresentadas pelo Programa, que devem ser superadas, o maior de todos os desafios é fazer com que o PCE retome as suas atividades, inicialmente, na DRE/MP, o nosso recorte geográfico.

A institucionalização de um tempo e espaço destinados à reflexão e à proposição de melhorias no convívio escolar, atualmente existente na DRE/MP, é um ponto positivo nessa nova caminhada do Programa e vai ao encontro dos inúmeros anseios dos profissionais da escola, que buscam soluções para os diferentes e rotineiros casos envolvendo desrespeito, brigas, ameaças e agressões.

Isso reitera a ideia de que a instituição educacional deve ser um espaço de diálogo, permitindo que os seus atores e, principalmente, os educandos sejam capazes de discutir, procurando soluções para os possíveis conflitos.

As reflexões propostas pelo Grupo de Trabalho da DRE/MP devem ser encaminhadas às UEs, criando e fortalecendo as equipes de cada escola. Esse é outro grande desafio: fazer com que as ponderações ultrapassem os limites da diretoria e cheguem de forma efetiva às unidades escolares.

Sabe-se que a convivência, o viver junto, a vida em sociedade e as relações humanas são assuntos marginais nas discussões estabelecidas pela escola. Entretanto, tais questões devem ser a base, a essência de qualquer debate entre equipe escolar e comunidade. Medidas de punição, ameaça e imposição só reforçam a sensação de insegurança existente nas UEs e pouco contribuem para a criação de relações pautadas no respeito, no diálogo e na construção coletiva de estratégias de melhoria do convívio escolar.

Dar voz a todos os sujeitos participantes do contexto escolar é, sem dúvida, um dos caminhos mais trabalhosos a ser alcançado, pois exige tempo, respeito ao papel ocupado por cada um no interior da instituição e interação entre todos os envolvidos. Vale ressaltar que as decisões tomadas pelo coletivo são mais sólidas e têm mais força para o alcance de uma educação para a cidadania.

Almeja-se que a experiência aqui relatada – o processo de implementação do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – possa contribuir com outras redes que também estejam trilhando caminhos semelhantes na busca por uma escola mais segura a todos que nela atuam.

Tanto os limites do processo de implantação do Programa quanto as proposições de melhorias presentes neste estudo podem auxiliar nas discussões e na criação de estratégias por parte de outras instituições escolares também preocupadas com o clima escolar, com as relações estabelecidas entre os pares, com a atuação dos seus profissionais e, acima de tudo, com a construção de uma escola mais democrática.

As leituras, a análise documental, a coleta de dados via observação participante e as entrevistas realizadas apontam a importância de se instituir e estabelecer o diálogo no interior das escolas, entendido como ferramenta para o enfrentamento de possíveis problemas e dificuldades relacionados à convivência

entre os sujeitos educacionais. No sentido de ampliar os limites deste estudo, sem esgotar as análises aqui sugeridas, cabe, ainda, investigar questões como: para além do diálogo, o que pode ser proposto em termos de políticas públicas educacionais para a melhoria do convívio nas escolas? Que outras possibilidades podem ser incentivadas tendo em vista a transformação desta realidade escolar? Que ações podem ser adotadas, visando a uma participação mais efetiva de docentes, alunos, funcionários e comunidade? Tais reflexões podem abrir caminhos para pesquisas futuras também preocupadas com a transformação do cotidiano das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMAVOY, M. O cotidiano da escola: as violências. In: **SINESP Revista Pedagógica**, n. 07, 2009/2010.

BRUM, I. Vandalismo, a maior queixa das escolas. **Jornal da Tarde, São Paulo**, 6A, 14 ago. 2010. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=2199&Itemid=199>. Acesso em: 29 nov. 2012.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011.

COLOMBIER, C; MANGEL, G; PERDRIault, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. 2011. Material de apoio da disciplina Temas de Reforma da Educação II. Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CORTI, A. N. Violências nas escolas e as relações sociais. A dimensão social da violência escolar: conflito nas relações ou ausência de relação? In: **MEC. Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23, nov. 2005.

DA SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E; CARVALHO, A. **Por uma escola que protege: A educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

FREIRE, N. M. B. A tolerância necessária à educação para a paz na escola. In: **Direcional Educador**, ano 8, edição 94, nov. 2012.

FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. Como atuamos. s/d. Disponível em: <http://www.fundacaotidesetubal.org.br/como_atuamos/?>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GARCIA, J. **Indisciplina na escola: questões sobre mudanças de paradigma**. Contrapontos, Itajai, v.8, n.3, set/dez 2008.

HOUAISS, A. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUGHES, P.J. A. Segregação socioespacial e violência na cidade de São Paulo: referências para a formulação de políticas públicas. **Perspectiv**, São Paulo, VI, v. 18, n. 4. out/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000400011&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 nov. 2012.

IBGE. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2011**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1961&id_pagina=1>. Acesso em: 26 ago. 2012.

JORGE, J. S. **Sem ódio nem violência: a perspectiva de libertação segundo Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2001.

LECH, M. B. **Agressão na escola: como entender e lidar com essa questão**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LEITE, C.R. Convivência escolar: a questão dos conflitos entre alunos e professores. In: Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos**. Paraná: PUC-PR, 2008, p. 2587-2598. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/127_136.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

_____, C. R.; LÖHR, S. S. **Convivência escolar: estratégias para a resolução de conflitos entre professores e alunos**. s/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1385-8.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

LEME, M. I. da S. A gestão da violência na escola. In: **Re. Diálogo Edu.**, Curitiba, v.9, n.28, set/dez 2009.

MARRA, C. A. dos S. **Violência escolar: A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MENEZES, L. C. de. Escolas com bom convívio escolar têm muito a ensinar. In: **Revista Nova Escola**, ed. 244, ago. 2011.

MONROE, C. Pau. Pedra. É o fim? In: **Nova Escola**, ano XXV, n. 235, set.2010.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, out-dez 2010.

POSSATO, B. C. O jovem no contexto do Sistema de Proteção Escolar. I **Seminário Violar**: problematizando as juventudes na contemporaneidade, Unicamp, ago. 2010, p. 689 - 698. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/semviolar/anais/Anais-ISemViolar.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Dados Demográficos dos Distritos pertencentes às Subprefeituras. s/d. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em: 27 nov. 2012.

PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR. Versão preliminar para discussão com as equipes das Diretorias Regionais de Educação, s/d. (MIMEO).

QUEEN, M. Em cartaz, a indisciplina. In: **Nova Escola**, ano XXVII, n. 258, dez. 2012.

RODRIGUES, M. H.Q. **A construção de uma proposta educacional: alguém viu o professor? – Um estudo sobre o reflexo das propostas educacionais na gestão do município de São Paulo no ano de 2001**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo.

ROBERTO, A. M; VIEIRA, C. S; PAIVA, D. O. S; NETTO, F. C. **Relação professor-aluno na perspectiva de Julio Groppa Aquino e Paulo Freire**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SÃO MIGUEL PAULISTA. **História de São Miguel Paulista**. Disponível em: <<http://www.saomiguel paulista.com.br/portal/index.php?secao=historia>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

_____. Portaria nº 5.552, de 4 de setembro de 2012. Estabelece procedimentos para as unidades educacionais nas comunicações dos casos de violência, abuso e maus tratos aos alunos, na forma que especifica.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. A rede em mapas. s/d. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=32>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

_____. Diretoria Regional de Educação de São Miguel. 2012. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109300/Default.aspx>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

_____. Total de servidores por área de atuação. 2012. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109300>>. Acesso em: 26 ago. 2012

_____. Autoavaliação da unidade. 2012.

SILVA, P; LOPES, J; CARVALHO, A. **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Núcleo de estudos de políticas públicas – NEPP, caderno n.48, Campinas, 2000.

SINESP. **Comunicados**. 2012. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/canal.asp?cod=342&cod_idioma=1&cod_conteudo=4333&tipoINICIO=&codConteudoINICIO=4333>. Acesso feito em: 26 ago. 2012

_____. **Retrato da rede**: Sinesp discute os problemas com SME. Disponível em: <http://sinesp.org.br/canal.asp?cod_idioma=1&cod_conteudo=2254&cod=3>. Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. **Retrato da rede 2012**: ISEM – Índice SINESP da Educação Municipal. 2012. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=220&id=13:retratoredede-2012-site>. Acesso em: 27 nov. 2012.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. *Cad. Pesqui.* [on-line]. 1998, n.104, pp. 58-75. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a05.pdf> > Acesso em: 18 fev. 2013.

TIGRE, M. das G. do E. S. **Violência na escola: reflexões e análises**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. Os conflitos interpessoais na escola: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de desenvolvimento? In: **SINESP**. Revista Pedagógica, n. 07, 2009/2010.

APÊNDICES

Apêndice I

Roteiro de Entrevista: Assistentes de Direção – Reunião de Orientação do Convívio Escolar (DRE/MP)

1. Que horas começou e quanto tempo durou a ROCE? Houve atraso em relação ao horário previsto?
2. Quantas pessoas havia, aproximadamente?
3. O que foi discutido durante a ROCE? Havia algum tema central na pauta de discussão?
4. Foi realizada alguma atividade em grupo? Que tipo de atividade? Como ocorreu? Qual era o objetivo?
5. Foi entregue algum material de leitura? Qual?
6. Foi sugerida alguma leitura? Qual?
7. Os supervisores que conduziram a ROCE solicitaram alguma tarefa para o próximo encontro? Qual?
8. Foi apresentado algum vídeo? Explique o seu conteúdo.
9. Os Assistentes de Direção apresentaram os planos estratégicos das UEs? Quantos, aproximadamente? O que foi tratado com relação a esse aspecto?
10. Em linhas gerais, o que achou do encontro?

Apêndice II

Roteiro de Entrevista: Assistentes de Direção – Grupo de Trabalho (DRE/MP)

1. Que horas começou e quanto tempo durou o encontro do GT? Houve atraso em relação ao horário previsto?
2. Quantas pessoas havia, aproximadamente? Muitas faltaram?
3. O que foi discutido durante o encontro? Havia algum tema central na pauta de discussão?
4. Foi realizada alguma atividade em grupo? Que tipo de atividade? Como ocorreu? Qual era o objetivo?
5. Foi entregue algum material de leitura? Qual?
6. Foi sugerida alguma leitura? Qual?
7. O formador que conduziu o encontro do GT solicitou alguma tarefa para o próximo encontro? Qual?
8. Estão ocorrendo discussões no grupo de e-mail criado para os participantes? Que tipo de discussões? Os integrantes desse grupo têm participado das discussões com frequência?
9. Foi apresentado algum vídeo? Explique o seu conteúdo.
10. Houve avanços na construção do Plano Estratégico da DRE/MP? Quais? O que foi tratado com relação a esse aspecto?
11. Em linhas gerais, o que achou do encontro?

Apêndice III

Roteiro de Entrevista: Supervisores – Programa Convivência Escolar (DRE/MP)

1. Qual é a avaliação que você faz dos encontros do GT?
2. Qual era o objetivo da formação? Ele foi alcançado?
3. Na sua opinião, por que o número de participantes diminuiu ao longo dos encontros do GT?
4. Qual era o objetivo das ROCEs? Ele foi atingido?
5. Qual foi o objetivo da reunião ocorrida em 30 de julho de 2012, na DRE/MP, com todos os ADs?
6. Você participou do GT de SME? Ainda está participando? Com que frequência ocorriam/ocorrem esses encontros? Qual é o objetivo desse GT?
7. Como foi feita a seleção dos vinte ADs que participariam do GT da DRE/MP? Houve um número maior de inscrições em relação às vagas disponíveis?
8. A publicação da Portaria nº 5.552, de setembro de 2012, tem relação direta com o trabalho dos GTs da Diretoria Regional de Educação da rede municipal e do GT de SME e com o Programa Convivência Escolar?
9. Quais são os próximos passos do Programa Convivência Escolar na DRE/MP? Há alguma ação prevista para o próximo ano? Haverá um grupo de trabalho com encontros na DRE/MP para dar continuidade às discussões sobre convívio escolar?

Apêndice IV

Roteiro de Observação: Reunião de Orientação do Convívio Escolar (DRE/MP)

1. Que horas começou e quanto tempo durou a ROCE? Houve atraso em relação ao horário previsto?
2. Quantas pessoas havia, aproximadamente?
3. O que foi discutido durante a ROCE? Havia algum tema central na pauta de discussão?
4. Foi realizada alguma atividade em grupo? Que tipo de atividade? Como ocorreu? Qual era o objetivo?
5. Foi entregue algum material de leitura? Qual?
6. Foi sugerida alguma leitura? Qual?
7. Os supervisores que conduziram a ROCE solicitaram alguma tarefa para o próximo encontro? Qual?
8. Foi apresentado algum vídeo? Explique o seu conteúdo.
9. Os Assistentes de Direção apresentaram os planos estratégicos das UEs? Quantos, aproximadamente? O que foi tratado com relação a esse aspecto?
10. Qual foi a reação dos ADs frente às proposições do encontro?
11. Houve conflito de opiniões entre ADs e supervisores? Que tipo de conflito?
12. O objetivo proposto pela ROCE foi atingido?

Apêndice V

Roteiro de Observação: Grupo de Trabalho (DRE/MP)

1. Que horas começou e quanto tempo durou o encontro do GT? Houve atraso em relação ao horário previsto?
2. Quantas pessoas havia aproximadamente?
3. O que foi discutido durante o encontro? Havia algum tema central na pauta de discussão?
4. Foi realizada alguma atividade em grupo? Que tipo de atividade? Como ocorreu? Qual era o objetivo?
5. Foi entregue algum material de leitura? Qual?
6. Foi sugerida alguma leitura? Qual?
7. O formador que conduziu a ROCE solicitou alguma tarefa para o próximo encontro? Qual? Houve reação por parte dos ADs em relação à solicitação feita?
8. O formador pareceu satisfeito com a participação dos ADs? Houve alguma declaração nesse sentido?
9. Foi apresentado algum vídeo? Explique sobre o seu conteúdo.
10. Houve avanços na construção do Plano Estratégico da DRE/MP? Quais? O que foi tratado com relação a esse aspecto?
11. Qual foi a reação dos ADs frente às proposições do encontro?
12. Houve conflito de opiniões entre o formador e os supervisores? Que tipo de conflito?
13. Houve interferência por parte dos supervisores durante a fala do formador e/ou fala dos ADs? Qual foi o motivado da interferência?
14. Foi atingido o objetivo proposto pelo encontro do GT?

ANEXO

PROGRAMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Versão preliminar para discussão com as equipes das Diretorias Regionais de Educação

Introdução

No ano letivo de 2010 iniciamos a discussão das questões que dizem respeito ao convívio escolar, assinalando a importância do vínculo afetivo para o processo de aprendizagem. E, 2011 retomamos o tema com o presente programa que tem a finalidade de contribuir com as unidades educacionais na construção de caminhos para a melhoria das relações interpessoais no cotidiano escolar. No entanto, nesse percurso surgem questões que interferem na aprendizagem, criam dificuldades e problemas para professores, diretores e todos os envolvidos no processo educativo e que ultrapassam as possibilidades de intervenção isolada da escola. Inserem-se nesse quadro os conflitos e o surgimento da violência nas relações pessoais dentro da escola. A preocupação com essa nova dinâmica nos leva a propor que, além da promoção e prevenção de situações de conflitos, necessitamos também de estratégias de intervenção a serem efetivadas em conjuntos com órgãos e instituições específicos, especialmente os da rede local.

Para podermos entender um pouco da natureza das relações sociais e o próprio processo de aprendizagem precisamos ter clareza de que a complexidade insere-se na própria natureza da relação educativa e dos sistemas de ensino (Perrenoud, 2008). Assim, qualquer ocorrência decorrente das relações que se estabelecem dentro da escola são em si, complexas e requerem uma profunda e sistemática reflexão e estudo do significado dessa complexidade. Portanto, a presente proposta está necessariamente ancorada em referenciais teóricos e também práticos que alicerçam e iluminam a metodologia, as diretrizes e estratégias deste plano.

Para o desenvolvimento das ações e a compreensão desta proposta em sua exata dimensão é fundamental a leitura e a assimilação dos conceitos de educador como agente social e cultural (Candau, 2003) e mediador intercultural (Perrenoud, 2003), bem como, as comunidades de aprendizagem e os diversos tipos em que

elas se configuram como a sala de aula, a escola, o território, e a comunidade virtual, nos termos propostos por Cesar Coll¹⁰.

Justificativa

Vários estudos, documentos e ações realizadas pelas SME, por instituições ou em conjunto com outras secretarias sinalizaram para a importância da questão das relações interpessoais no âmbito da escola.

A autoavaliação das unidades educacionais e DRE realizadas em dezembro de 2010 indicam a necessidade *de potencializar a utilização de todos os recursos para atendimento às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e a importância de garantir condições necessárias para o professor ensinar, (...) a melhoria do convívio escolar.*

Cientes da demanda de referências para que as unidades educacionais possam atender adequadamente alunos dependentes químicos em cumprimento de medidas sócio educativas e/ou abrigo.

As universidades e seus institutos, estão desenvolvendo e realizando pesquisas sobre a questão da violência, a imprensa, ONGs e os diversos fóruns dedicados a garantia de direitos de crianças e adolescentes manifestam crescente preocupação como por exemplo: Coordenadoria de Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Núcleo de Violência da Universidade de São Paulo, Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O Legislativo propõe e o Executivo aprova a lei nº 15.114/2010 que cria o Observatório de Proteção Integral à infância e Adolescência.

E, ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, tais como nas formações, Navegar com Segurança, A Rede de Proteção na Educação, A Escola que Protege e nas mesas redondas: A Escola na rede de proteção à infância e adolescência os educadores mencionaram a presença de crianças vítimas de violência, maus tratos e abuso sexual nas unidades educacionais, assim como os médicos envolvidos no Programa Aprendendo com saúde, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, detectaram as mesmas ocorrências.

¹⁰ Comunidades de Aprendizagem e educação escolar. Rede do Saber. Vídeo conferência. 28/08/2003.

Referencial conceitual, operativo e legal

O Programa de Convivência Escolar tem por base conceitual e operativa as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação presentes nas orientações curriculares e nos demais programas que visam oferecer condições adequadas para o processo de ensino aprendizagem e pleno desenvolvimento do aluno.

O Programa tem o seguinte referencial normativo:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948¹¹
- Proclamação Nacional de Direitos Humanos – Decreto 1904/56
- Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959
- Constituição da República Federativa do Brasil - 1988¹²
- Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – 1998
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96
- Lei 14.247/06¹³ Dispõe sobre o programa municipal de conscientização e combate à violência contra crianças e adolescentes.
- Lei 11.525/07 que inclui os direitos infanto-juvenis no currículo do ensino fundamental.
- Lei 14.660/07 Estatuto dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo¹⁴
- Lei 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB 9394/96 Ensino obrigatório de história e cultura africana e indígena.
- Lei Municipal 14.957/09 regulamentada pelo decreto 5290/10 dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying escolar
- Lei 15.267/10 Estabelece diretrizes para a política municipal de prevenção e combate ao trabalho infantil.
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Ensino Municipal

¹¹ Ver art.1º, art.26.

¹² Artigo 205 do capítulo III

¹³ Prevê ações e campanhas de conscientização à prevenção e ao combate da violência e exploração sexual da criança e adolescente a serem desenvolvidas em conjunto pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Educação.

¹⁴ Art. 51- XII menciona a obrigação do funcionário de assegurar a efetivação dos direitos da criança e adolescente e art. 52 que aponta ser falta grave do funcionário discriminar o aluno por preconceito ou distinção de qualquer espécie.

Objetivos do Programa

- Reafirmar a escola como espaço democrático e de exercício da cidadania no processo de ensino-aprendizagem.
- Contribuir para a melhoria das relações sociais e do exercício da convivência e da cooperação no âmbito da rede municipal de ensino.

Objetivos Específicos:

- Inserir/incrementar valores éticos nas relações sociais cotidianas no espaço escolar como respeito mútuo. Justiça, solidariedade, diálogo e o reconhecimento das identidades culturais;
- Subsidiar a r.m.e. na elaboração e/ou reformulação de contratos de convivência nas unidades educacionais visando qualificar o cotidiano do aluno e da equipe escola para promover aprendizagem;
- Incentivar o protagonismo infanto-juvenil;
- Ampliar o universo cultural do educando;
- Propiciar a elaboração de projetos de vida pelos alunos;
- Formular ou reformular democraticamente um “contrato social” nas unidades educacionais e CEU para nortear o cotidiano da comunidade escolar;
- Constituir equipes regionais e locais para o enfrentamento das situações de conflito;
- Estimular em conjunto com a DRE, a participação das equipes das unidades educacionais e CEU nas redes de proteção das crianças e adolescentes locais e regionais.

Gestão do Programa e Estratégia de Implantação

Constará de formação dos educadores, produção de material de orientação e consulta, monitoramento e avaliação das ações previstas para sua implementação bem como a divulgação dos resultados em diferentes suportes.

Serão formados Grupos de Trabalho nas diferentes instâncias: Secretaria Municipal de Educação, Diretorias Regionais de Educação, Unidades Escolares e Centros de Educação Unificados.

Diretrizes para o desenvolvimento dos Programas e Projetos

Os três níveis de execução do Programa desenvolverão suas atividades a partir de dois eixos com seus respectivos objetivos e competências.

PREVENÇÃO: tem por objetivo desenvolver a cultura de convivência nos princípios propostos pelo programa.

Trazer a ética para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, do reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e circunstâncias, de problematização das ações e realizações e dos valores e regras que os norteiam (PCN, 1998, p.61)

Competência: UE/CEU

- Ações que poderão constar nos projetos pedagógicos;
- Reflexão críticas sobre atitudes, valores e identidades culturais;
- Desnaturalização de uma realidade escolar de caráter monocultural, nos termos apontados pela Candau;
- Atuação mediadora do educador;
- Elaboração de currículos escolares com a inclusão de práticas multiculturais;
- Conforme aponta Perrenoud, reconhecer a complexidade das questões de convivência no âmbito escolar, o que implica em promover a discussão e questionamentos pautados pelas referências éticas e dos direitos fundamentais da pessoa;
- Promoção do protagonismo infanto-juvenil nos projetos e atividades da escola;
- Estabelecer/ajustar contratos de convívio nas unidades educacionais.

INTERVENÇÃO: tem por objetivo estabelecer os procedimentos e protocolos a serem seguidos no atendimento de ocorrências verificadas no âmbito da Rede.

Competências da SME e da DRE

Caberá à SME estabelecer diretrizes para:

- Aperfeiçoar, no universo escolar, o acolhimento e adaptação do educando em medida sócio-educativa, liberdade assistida e/ou abrigamento;

- Implementar medidas de prevenção, proteção e orientação aos alunos, especialmente no âmbito da saúde e no que se refere à negligência, maus-tratos, exploração, abuso;
- Indicar referências teóricas e conceituais para subsidiar o ajuste e/ou reformulação das normas de convivência no espaço escolar;
- Propor os ajustes necessários ao desenvolvimento do programa a partir do monitoramento realizado pelas DREs;
- Visando atender ao educando, estabelecer parcerias com SMADS, SMS, CMDCA, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, com as Coordenadorias da SPPM, que tem como objetivo temas afins aos tratados neste programa;
- Estabelecer parcerias com entidades e/ou instituições para o atendimento aos alunos e contribuição para a formação dos educadores, para a promoção e ampliação de projetos, para subsidiar conceitualmente o programa e, para a elaboração de indicadores no âmbito da r.m.e;
- Em parceria com as Diretorias Regionais de Educação, monitorar e acompanhar as atividades relativas à implementação e desenvolvimento do programa.

Caberá à DRE:

- Atender ao aluno e inserir a escola na rede de proteção local, assim como apoiar a relação da escola com a comunidade, ouvidas as demandas das Unidades Educacionais e CEU;
- Inserir a escola na rede proteção local/regional;
- Participar das redes locais e regionais de proteção à criança e adolescentes;
- Elaborar protocolos de procedimentos em parceria com a SME;
- Acompanhar as ocorrências regionais;
- Produzir relatórios regionais dos acompanhamentos de alunos e famílias, tendo como referência os dados fornecidos pelas unidades escolares/CEUs;
- Monitorar o processo de implementação do programa;
- Compatibilizar com representantes de CRAS, UBS, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude e respectivo representante do Ministério Público, competências, fluxos e procedimentos para encaminhamentos, visando a colaboração mútua no que tange ao atendimento dos direitos da criança e

adolescente, respeitadas as especificidades e atividades fins de cada uma das instituições.

Composição, Competências e Ações dos GTs:

GT SME

Formado por representantes da Assessoria Especial e Diretoria de Orientação Técnica.

- Estabelecer diretrizes para a melhoria da convivência e o enfrentamento à situações de conflito e violência como forma de garantir os direitos fundamentais de alunos e comunidade escolar;
- Subsidiar os projetos regionais no âmbito das DRE das unidades educacionais e CEU;
- Consolidar a participação da r.m.e na rede de proteção à criança e adolescente no município de São Paulo.

Ações:

- Planejar junto com os GT DRE as ações necessárias para a implementação do Programa nas unidades educacionais e CEU - (março/2011);
- Oferecer subsídios para a realização de projetos nas unidades escolares à partir das solicitações feitas aos GT DRE – (ano todo);
- A partir das demandas das unidades escolares e CEU apresentadas ao GT DRE, oferecer subsídios informativos e referências teóricas que propiciem elaboração de protocolos para o enfrentamento às situações de conflito – (ano todo);
- Apresentar propostas de conteúdos para discussões bimestrais, durante encontros formativos, com os GT DRE, tendo como foco o que fazer para evitar conflitos e como agir para dirimi-los – (ano todo);
- Compilar os dados de mapeamentos regionais das unidades educacionais e CEU para fins de avaliação diagnóstica e planejamento dos projetos – (semestral);
- Sistematização de sugestões regionais das unidades educacionais e CEU, para padronizar protocolos de procedimentos para a r.m.e – (semestral).

GT DRE

É formado por representante da assessoria jurídica, supervisão técnica, representantes de DOT Pedagógico e DOT Programa especiais:

- Implementar as diretrizes para o enfrentamento à violência no âmbito das unidades educacionais da r.m.e e a garantia dos direitos fundamentais de alunos e comunidade escolar, conforme política educacional da SME;
- Subsidiar os projetos das UEs e CEUs;
- Participar da rede de proteção à criança e adolescente no âmbito regional.

Ações:

- Estimular e acompanhar o desenvolvimento de ações relativas à implementação do programa nas unidades educacionais e CEU – (ano todo);
- Atender às demandas das unidades educacionais e CEU conforme especificidade das regionais locais – (ano todo);
- Orientar a implementação do programa para que integre o Projeto Pedagógico da unidade escolar ou CEU – (março/2011);
- Proceder ao mapeamento da região com registro de ocorrências de desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes, bem como de eventuais infrações por eles cometidas nas escolas/CEU – (semestral);
- Assinalar as unidades escolares/CEU de maior vulnerabilidade com a indicação e acompanhamento das propostas de ações locais, visando à melhoria do convívio – (semestral);
- Buscar parcerias na região com órgãos públicos e entidades não governamentais para atendimento especializado dos alunos – (anual);
- Promover a rede de proteção no âmbito regional – (anual);
- Oferecer subsídios informativos e referências teóricas ao GT da Unidade Escolar/CEU para implementar as ações propostas nos projetos pedagógicos – (monitoramento bimestral pro intermédio da supervisão escolar);
- Elaborar em conjunto com unidade educacional/CEU sugestão de protocolos de enfrentamento às situações de conflito – (ano todo);
- Encaminhar ao GT SME propostas e relatório semestral das avaliações das unidades escolares e CEU relativas à implementação do programa – (semestral).

GT UE/CEU

Formado pela assistente de direção e representante do corpo docente nas unidades escolares e pelo gestor e coordenador da educação nos CEUs.

- Planejar, executar e avaliar o programa no âmbito da unidade com o objetivo de melhora do universo de relações na escola/CEU;
- Atuar como facilitador da divulgação do programa em todos os períodos de funcionamento da unidade escolar/CEU, articulando a discussão do tema com docentes e alunos, e a proposição de ações para a inserção nos projetos pedagógicos;

Ações:

- Apresentar o planejamento das ações previstas no PP (objetivo, justificativa, cronograma, público alvo, avaliação, etc.) (a definir na primeira reunião com GT DRE);
- Criar estratégias de implementação das ações previstas no Projeto Pedagógico – (até março/2011);
- Garantir a discussão e participação dos alunos e comunidade escolar nos projetos; e promover a participação dos alunos na concepção das ações, e atuação na gestão e execução das mesmas – (ano todo);
- Acompanhar as ações visando à melhoria das relações pessoais – (ano todo);
- Avaliar as estratégias utilizadas para resolução de conflitos e melhoria da convivência naquela unidade – (bimestral);
- Apresentar das demandas da unidade para o GT DRE – (ano todo);
- Acompanhar e avaliar as ações bimestralmente com posterior envio para o GT da DRE;
- Resgatar o rol de ocorrências, encaminhamentos e procedimentos efetuados, enviando semestralmente ao GT-DRE;
- Proposição de protocolos de procedimentos para enfrentamento de situações de conflitos – (conforme cronograma a ser definido com GT DRE);
- Indicar necessidades e demais sugestões para GT DRE – (trimestral).

Previsão de Atividades – 2011

PRIMEIRO SEMESTRE: Reunião mensal – primeira quarta-feira do mês a partir de março/2011 do GT SME e GT DRE.

Proposta: Planejar as ações e estabelecer cronograma de execução, oferecer formação teórica e referências informativas para que a DRE tenha subsídios para apresentar/orientar o programa às unidades educacionais – CEU.

Tempo: (total de 3 h) – Uma hora de exposição, 30 minutos para questionamentos e 30 minutos para conclusão pelo palestrante/mesa;

Uma hora para organização das atividades pelos GTs DRE e SME;

Sugestões de pauta:

- Março – apresentação dos GT DRE e das ações já existentes em cada região afins do programa. Leitura, análise e sugestões sobre o presente programa, estabelecimento de ações e cronograma para o primeiro semestre. Fundamentos da para o Programa de Convivência Escolar. Atividade: Termo de Notificação;
- Abril - A rede de proteção à criança e adolescente: organismos, instituições, competências, procedimentos e encaminhamentos. Atividade: GT DRE – indicar a rede de proteção regional p como subsidiar as unidades educacionais – CEU no encaminhamento de alunos e sua família;
- Maio – Inserção e acompanhamento de alunos abrigados, e em cumprimento de medidas sócio-educativas como a prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. Como a escola pode organizar a discussão dos problemas locais e elaborar proposições de melhoria do universo escolar a partir do resgate de valores como o respeito e solidariedade e sua inserção nas relações pessoais cotidianas. Atividade: Como o GT DRE mobiliza a unidade educacional/CEU para implementação do programa e elaboração de diagnóstico;
- Junho – Como a escola pode organizar a discussão dos problemas locais e elaborar proposições de melhoria do universo escolar a partir do resgate de valores como respeito e solidariedade e sua inserção nas relações pessoais cotidianas. Atividade: Como o GT DRE mobiliza a unidade educacional/CEU para implementação do programa e elaboração de diagnóstico;

- Agosto – Tema a ser definido considerando as demandas das unidades escolares ao tratarem do Programa e sistematização dos dados diagnósticos das diferentes regiões como indicação para formações no segundo semestre. Atividade: estudo de casos.

Comunicação e Divulgação

O Programa e suas ações serão divulgados e promovidos por meio de:

- Portal de Educação.

Publicação

Será elaborado um guia com informações sobre a rede de proteção à criança e ao adolescente nas diferentes regiões da cidade em parceria com os demais órgãos e instituições afins.

Observação Final

O Programa Convivência Escolar será implementado no ano de 2011 nas EMEFs e CEUs e após avaliação e readequação deverá ser estendido às CEIs e EMEIs com implementação prevista para 2012.

Sugestão de Cronograma de Implementação e datas de reuniões: (discussão em 02/03)

- Jan – 21/1: apresentação do programa para DREs, constituição do GT DRE e UEs/CEUs;
- Mar – 2/3 reunião GT SME e GT DRE: apresentação dos projetos pedagógicos das UEs e CEUs com ações relativas ao programa;
- Abr – 6/4 reunião GT SME e GT DRE – GT EU/CEU para GT DRE: acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas, indicando necessidades e demais sugestões;
- Mai – 4/5 reunião GT SME e GT DRE: indicação das demandas a partir do apresentado pelos GTsDREs;
- Jun – 1/6 reunião GT SME e GT DRE: monitoramento de propostas apresentadas para dirimir conflitos e para protocolos de procedimentos. GT EU/CEU envio para GT DRE: de rol de ocorrências, encaminhamentos de alunos e procedimentos adotados pela unidade. Acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas;

- Jul – 6/7 GT SME e GT DRE: compilação dos dados de mapeamento das unidades, rol de ocorrências e sistematização de sugestões para padronização de protocolos sugeridos pela r.m.e;
- Ago – 3/8: reunião GT SME e GT DRE – GT DRE: promover a rede de proteção no âmbito regional e compatibilização de fluxos de encaminhamentos;
- Set – 14/9: reunião GT SME e GT DRE;
- Out – 5/10: reunião GT SME e GT DRE – sistematização de dados das regiões para elaboração da guia;
- Nov – 9/11: reunião GT SME e GT DRE – elaboração guia. Avaliação pelo GT DRE dos projetos desenvolvidos pelas EU/CEUs;
- Dez – 7/12: reunião GT SME e GT DRE: compilação de dados de mapeamento das unidades e rol de ocorrências. Publicação guia.

Bibliografia

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria “Educação Escolar e Culturas” in: Revista Brasileira de Educação nº 23.2003.

PERRENOUD, Philippe “Escola e Cidadania: O papel da Escola na Formação para a Democracia”, Porto Alegre, ARTMED.

PERRENOUD, Philippe “Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza”, Porto Alegre, ARTMED, 2ª edição, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – “Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais” Brasília, MEC/SEF, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu – Direitos Humanos e Cidadania, São Paulo, Ed. Moderna, 1998.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS – Cidades e Cidadãos-cidadãs – pela inclusão social – publicação do Sistema Intraurbano de Monitoramentos.