



A NORMATIZAÇÃO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO: SITUAÇÕES DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR

THE NORMALIZATION OF DE SCHOOL PROTECTION SYSTEM IN SÃO PAULO: CONFILCT SITUATIONS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ROBERTO ALVES GOMES¹
diretoroberto@hotmail.com

ANGELA MARIA MARTINS²
Ange.martins@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar o programa denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE, apontando os pressupostos explicitados em seu escopo legal e nos documentos oficiais que o regulamentam. O referido Programa – implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) – instituiu o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, instrumento de registro *on-line*, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais. O texto examina, inicialmente, diferentes noções de violência e violência escolar na visão de pesquisadores e teóricos; analisa dados de implantação do SPE na rede estadual de ensino e seu escopo legal.

PALAVRAS-CHAVES: Diretrizes da política educacional • Conflito e educação • Escola pública • Gestão administrativa da escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze a program named Sistema de Proteção Escolar – SPE (School Protection System), pointing out the assumptions shown in its legal scope as well as on the official documents that rule it. The referred program – implemented by the Secretary of Education of São Paulo State (SEESP) – created the Electronic System of School Occurrences Register – ROE, an instrument that provides on line registration, allowing the register of information related to actions or situations of conflict or severe indiscipline, patrimonial damage, robbery or infractional acts. The text initially examines different notions of violence as well as school violence in the view of both theoreticals and researches; analyzes the implementation data of SPE in the state school net and its legal scope.

KEY WORDS: Guidelines of educational policy • Conflict and education • Public school • Administrative management of the school

INTRODUÇÃO

1 Mestre em Educação/UNICID. Professor do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV.

2 Professora e pesquisadora, Mestrado em Educação/UNICID. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.



A Resolução SE 19, de 12/02/2010, instituiu o Sistema de Proteção Escolar e atribuiu até 32 (trinta) horas-aula semanais para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário - P MEC (SÃO PAULO, 2010a, p. 40). O programa também regulamenta, em nível de Secretaria Estadual de Educação, o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, que de maneira geral se constitui em instrumento de registro *on-line*, acessível pelo portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais³. Essas informações do ROE ficam armazenadas para fins exclusivos da administração pública e cabe ao diretor da unidade escolar a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados.

Ressalte-se que o assunto pesquisado – o Sistema de Proteção Escolar - é novo enquanto objeto de estudo, sendo praticamente inexistentes as pesquisas voltadas a essa temática e divulgadas até o momento. Assim, realiza-se, inicialmente, análise de fontes oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que estabelecem diretrizes para o SPE. A pesquisa e análise documental, conforme explicita (GIL, 2009, p. 51), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença, entre ambas, a natureza das fontes. Dessa forma, tomando por referência a análise documental, por meio da sistematização de conteúdo, foram selecionadas as seguintes legislações e documentos normativos, que orientaram a definição dos pressupostos políticos e pedagógicos do programa Sistema de Proteção Escolar: a Resolução SE 19, de 12/02/2010; a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 09/04/2010; a Resolução

SE 1, de 20/01/2011; a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 27/01/2011; a Resolução SE 18, de 28/03/2011; a Resolução SE 7, de 19/01/2012; os documentos oficiais publicados pela SEESP, em específico o Manual de Normas Gerais e Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2010a; 2011b; 2012a; 2012b).

Diferentes concepções de violência à luz da literatura da área

Conforme o *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa* (AMORA, 2008, p. 770), a violência pode ser definida como: “1. qualidade de violento. 2. abuso da força. 3. ação violenta. 4. ação de violentar.” No cenário contemporâneo, a violência tem se propagado de forma generalizada na sociedade e, em especial, nos centros urbanos nos quais são cada vez mais comuns as cenas de agressão verbal e física, envolvendo indivíduos das mais variadas classes sociais, sexo, etnia e idade, sem nenhum motivo que a “justifique”. A questão da violência também está presente cada vez mais na literatura e nos meios de comunicação que apontam, via de regra, a indignação dos envolvidos e/ou a denúncia de vitimizados, bem como assinalam a omissão das denúncias, muitas vezes por medo.

A sociedade, cada vez mais, é vulnerável às mudanças sociais que, em velocidade extremamente vertiginosa, causam impactos que podem ser percebidos nas atitudes de diferentes sujeitos sociais. Com isso, “a violência (ou força), como uma das formas que move as relações humanas, não deixa de levar em conta a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tenta ordená-los” (MAFFESOLI, 1993 *apud* (GUILMARÃES, 2005, p. 7).



Outros significados ainda podem ser encontrados na literatura do campo das ciências humanas e sociais sobre o conceito de violência, que o relacionam ao cenário contemporâneo. Para Arendt (2011), pode-se até supor a existência de um jogo de interesses de sujeitos envolvidos em situações de violência, em disputa pelo poder e/ou pela demonstração de uma autoridade controladora. Para a autora (2011, p. 11), a violência pode ser caracterizada como instrumental, diferenciando-a do poder "(capacidade de agir em conjunto)"; pode ser vinculada ao vigor "(que é algo no singular, como no caso do vigor físico de um indivíduo)"; pode estar relacionada, ainda, à força "(energia liberada por movimentos físicos ou sociais)", bem como à autoridade "(reconhecimento inquestionado que não requer coerção nem persuasão, e que não é destruído pela violência, mas pelo desprezo)".

Assim, no contexto de manutenção do poder social, Arendt (2011, p. 12) ainda afirma que "a violência e a sua glorificação se explicam pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo", gerando um sentimento de frustração, que impossibilita a capacidade criativa dos indivíduos causando, segundo a autora, "um convite à violência". Essa aparente associação da violência às situações de disputa pelo poder são ações propulsoras de grandes perdas e de desestabilização de contextos sociais complexos.

Perante essa realidade, a sociedade moderna estruturou órgãos de justiça, que, aparentemente, garantiriam a segurança por meio da razão. Entretanto, segundo Foucault (2011, p. 14), "a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício", configurando-se apenas como aparato de Estado

que zelaria pelo bem-estar social e pela segurança dos indivíduos, gerando a ideia de que seriam "órgãos neutros".

Em pesquisa realizada por Waiselfisz (2012, p. 7) e divulgada no documento "Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil"⁴, observa-se que, na mortalidade de crianças e adolescentes, ocorre uma situação que indica "a contra-mão das denominadas causas naturais que caem de forma contínua e acentuada nas três últimas décadas", pois "as causas externas de mortalidade de crianças e adolescentes crescem" (WASELFISZ, 2012, p.79). Essa diferença evolutiva entre as causas naturais e as externas na morte de crianças e adolescentes é provocada, conforme aponta o autor, pela ascensão do índice de homicídios cuja escala crescente deveria ser considerada totalmente inaceitável pela sociedade brasileira.

Considerando esse indicador relativo ao aumento da taxa de homicídio entre as crianças e adolescentes, o Brasil ocupa o 4º lugar entre os 92 países do mundo. Segundo o estudo referido, esse cenário evidencia a ausência de práticas sérias que poderiam advir da sociedade civil e das autoridades, que parecem muitas vezes agir com naturalidade diante da realidade que coloca crianças e adolescentes como vítimas de um contexto social desumanizador. Esse contexto configura "uma espécie de epidemia de indiferença" (WASELFISZ, 2012, p. 79).

O autor constata que, muitas vezes, as autoridades acabam por culpar as vítimas pelas situações de violência sofridas, rotulando adolescentes como marginais, delinquentes, drogados, traficantes e induzindo a aceitação de castigos físicos ou punições morais com função "disciplinadora", por parte das famílias ou de instituições que



implementam mecanismos dessa culpabilização. Assim, até mesmo as instituições criadas para exercer a orientação e proteção do menor acabam por se eximir de suas obrigações e sustentar um círculo vicioso de práticas de ações violentas, fugindo do contexto da proteção e formação do sujeito, que, atualmente, está ligado estritamente à função social das instituições de ensino.

São inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar, porém, há certa convergência de ideias nos estudos examinados em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar em seu cotidiano de trabalho situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física, conforme se discute a seguir. Lopes (2004, p. 13), observa que:

a partir dos anos 80 a violência passa a fazer parte do cenário brasileiro, inicialmente como demanda de segurança para os estabelecimentos de ensino, sobretudo nas grandes cidades, a partir de denúncias e reivindicações dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Ainda segundo a autora (p. 13), “nos anos 90 o enfoque dado à violência escolar muda, passando a ser observada por meio das interações dos grupos de alunos entre os pares ou de jovens com o mundo adulto”. Dessa forma, observa-se, no cenário brasileiro, nos anos de 1980, o surgimento de discussões sobre o tema da segurança nos estabelecimentos de ensino, principalmente das grandes cidades, em virtude das denúncias de vários segmentos da comunidade escolar. Nos anos de 1990, paralelo ao processo de universalização do ensino e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - houve uma mudança de rumos no que diz respeito à discussão e

análise desse tema (LOPES, 2004).

Segundo Silva (2006, p. 11), “discutir interação social e violência na escola como espaço social, significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar denso, que leva em conta a dinâmica do fazer cotidiano da escola”. Nesse caso, seria importante considerar a riqueza das relações oriundas da convivência entre professores, alunos, direção e pais para tentar compreender como esses atores se envolvem nesses processos interativos.

De acordo com Aquino (1998, p.1), “existem várias possibilidades de análise ou de reflexão da justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos” que redundam na indisciplina cotidiana:

Dois parecem ser as tônicas fundantes: a) uma de cunho nitidamente socializante, tratando-se de perseguir as consequências, resultando em reações violentas por parte da clientela; b) outra, de matiz mais clínico-psicologizante, por meio de um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico de personalidades violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares (AQUINO, 1998, p. 2)

Nessa perspectiva, as situações de conflito, que podem gerar vários tipos de violência no cotidiano, provocam desconforto às escolas colocando em risco a segurança dos atores escolares, conforme indica a literatura examinada (AQUINO, 1998; CEC-CON *et al.*, 2009; FUKUI, 1989; MARRA, 2004; SILVA, 2006; SPOSITO, 2001; TIBÉRIO, 2011).

Para que as unidades escolares logrem um ensino de qualidade – com melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos - deve-se levar em conta o clima no interior das escolas, “pois, se os alunos e alunas estudam em um ambiente pouco acolhedor



onde a violência entre eles e elas produz um ambiente tenso, terão mais dificuldades para concentrar-se na aprendizagem. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2002, p. 16). Acrescente-se que contextos instáveis institucionais tendem a promover “esgotamento emocional” (id.), dessa forma, a atuação da equipe gestora é condição relevante para a inibição de práticas motivadoras de violência, por meio do estímulo às atividades coletivas que visem à construção de um clima organizacional participativo.

Tomando como referência, ainda, Chrispino e Chrispino (2002, p. 16), pode-se instigar uma reflexão a partir da seguinte afirmação: “A profissão docente sempre foi uma profissão perigosa – vide Sócrates ou mesmo os exemplos da ação dos regimes totalitários nas escolas, mas hoje ela é perigosa por outros motivos: pela violência escolar”, que nos leva a compreender que o tipo de escola “que precisa começar a ser construída hoje, será a Escola da Tolerância!” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 27).

Acrescente-se que Tibério (2011), em dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, intitulada “A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção dos professores”, também aponta, atualmente, a importância do papel da *mídia* na divulgação dos fatos conflituosos e de violência que envolve professores, alunos, pais e diretores de escolas. Nesse estudo, o autor faz um inventário de notícias, divulgadas na imprensa, que ilustram bem as situações vivenciadas no espaço escolar.

O autor analisa ainda como a economia jurídica que atravessa a escola no presente momento funciona na construção do pensamento docente e, portanto, na produção

de um “modo de ser professor”, bem como em efeitos possíveis no exercício do magistério. A economia jurídica que permeia a educação escolar tem influenciado o modo de pensar e de agir de professores em sala de aula e nas múltiplas relações do contexto escolar. Assim, considera que das relações cotidianas existentes nas escolas públicas emerge a relação educação x direito, polos que estão interligados. Em suas palavras, “podemos considerar que a emergência de novos direitos que atravessam a relação educacional em linhas gerais se caracteriza pelo movimento de entrada de questões relativas ao direito no âmbito da prática educacional” (TIBÉRIO, 2011, p. 31).

Ressalte-se, ainda, o estudo realizado por Marra (2004), assinalando que, mediante a realidade social em que estão inseridas as escolas, cabe à equipe gestora se reportar a duas indagações fundamentais: a) Que escola temos? e b) Qual escola queremos? Para dar sustentação a essas premissas básicas sobre a importante função social que tem a escola no momento da realização do diagnóstico de sua realidade, a autora sugere que o foco deve estar voltado para a definição do tipo de escola que queremos, respondendo aos anseios da comunidade local.

Nessa visão, não basta à escola se pautar na concentração das relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores (ou outros ambientes similares). As unidades de ensino precisariam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para construir posturas adequadas no enfrentamento de conflitos, geralmente oriundos de situações não resolvidas entre professores, alunos, equipes de direção e pais, provocando (re)ações que podem chegar a agressões físicas.



É importante destacar que essa violência, muitas vezes, poderia ser evitada, se as políticas públicas de educação promovessem a continuidade das ações voltadas para uma prevenção contínua e não apenas ações momentâneas pontuais. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, poderia suscitar nos profissionais da escola a mudança de atitudes e de valores por meio de atividades de formação continuada que incluíssem a discussão e análise de situações conflituosas. Devido ao processo de democratização e universalização da educação, a escola absorveu amplo número de estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Mas, na contramão, o processo de ensino em sala de aula não considerou as características sociais, econômicas e culturais, ocasionando a ampliação de situações conflituosas no ambiente escolar, antes mais fáceis de serem administradas, pelo número reduzido de jovens e crianças que tinham acesso à educação pública.

O sistema capitalista vigente, responsável por medidas de individualização da vida social e degradação do caráter humanizado dos sujeitos, contribui para a perpetuação de um universo social instável moralmente, no qual atitudes erradas podem se sobressair mais do que atitudes assertivas. Na tentativa de uma prática orientada por uma política educacional de valorização de atitudes éticas, Sposito (2001, p.91) afirma que se deve buscar “uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino”, priorizando a promoção do desenvolvimento humano e a formação de um sujeito pautado nas concepções da ética e do respeito mútuo.

Em suma, pode-se apontar que saber

lidar e conviver no ambiente escolar, atualmente, envolve também saber administrar situações propulsoras de violência por meio do envolvimento dos atores escolares em um projeto político-pedagógico que acolha diferenças em todos os sentidos: culturais, econômicas, sociais, de ideias, de raças, etnias, opções sexuais e religiosas.

A legislação do Sistema de Proteção Escolar

O Programa Sistema de Proteção Escolar foi criado em 2009 e implantado oficialmente em 2010, por meio da Resolução SE 19, de 12/02/2010, apontando a necessidade de se instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. De acordo com o documento oficial, o Sistema foi implantado de forma descentralizada e gradativa. O texto legal estabelece ainda que, para o atendimento das ações relativas ao Sistema de Proteção Escolar, a SEESP disponibilizaria recursos humanos próprios, cuja contratação levaria em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino, podendo a unidade escolar contar com até 2 (dois) docentes para o desempenho das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

Os PMECs foram selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontrasse na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado⁵ e, por último, docente ocupante da função atividade, abrangidos pelas Disposições Transitórias da LC 1010, de 01/06/2007⁶ (SÃO PAULO, 2007). Com a instituição dessa resolução, ficou também



regulamentado o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, constituindo-se em instrumento de informações *on-line* para o registro, por parte do Diretor da Unidade Escolar, das ações ou situações de conflito ou indisciplina, danos patrimoniais, furtos, ou ações que possam caracterizar atos infracionais.

Para normatizar os procedimentos de seleção das unidades escolares que passaram a contar com o PMEC, a SEESP publicou uma instrução conjunta CENP/DRHU de 09/04/2010 (SÃO PAULO, 2010b). Os critérios estabelecidos incluíam o preenchimento de uma manifestação de interesse da escola em contar com o docente para exercer as funções de PMEC, a classificação dos candidatos, bem como a atribuição de aulas. Entretanto, os motivos que levam escolas públicas estaduais paulistas a aderirem ao programa e preencherem o ROE são diversificados, conforme se analisará na apresentação dos ROEs de uma unidade escolar localizada na região de São José do Rio Preto.

Ao longo do ano de 2010, o docente designado Professor Mediador Escolar e Comunitário colocou em prática o rol de atribuições da função do PMEC, estabelecidas na Resolução SE 19, de 12/02/2010. Porém, como é comum ocorrer na implementação de programas de governo, intervenientes de percurso fizeram com que a SEESP, ao analisar os problemas, realizasse ajustes, publicando a Resolução SE 1, de 20/01/2011 (SÃO PAULO, 2011b), que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, alterando o artigo 7º da Resolução SE 19, de 12/02/2010, excluindo desse artigo a referência da jornada de 24 horas semanais e a menção referente à manutenção da jornada

do professor readaptado.

O novo texto distribuiu ainda a normatização da jornada semanal do PMEC, com orientações sobre o enquadramento dos professores. Na Resolução SE nº19/2010, a jornada do professor mediador era de 24 horas e a partir da Resolução SE nº 01/2011 aqueles PMECs que tinham jornada superior à de 24 horas passariam a exercer a função em 30 horas semanais, com previsão de até 8 horas mensais, inclusas nessa jornada, para encontros de cunho formativo no núcleo de Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar junto da Diretoria de Ensino. Em continuidade à regulamentação do Sistema de Proteção Escolar, foi publicada em 27/01/2011 a Instrução Conjunta CENP/DRHU (SÃO PAULO, 2011a), visando à normatização de procedimentos a serem seguidos para recondução de docentes em exercício no ano de 2011, com atribuições de PMEC. Porém, sua avaliação de desempenho deveria ser considerada satisfatória. É preciso ressaltar que as escolas prioritárias (que não conseguiram alcançar a meta estabelecida no IDESP⁷) têm prioridade na seleção do PMEC. Já as escolas que não querem contar mais com o PMEC, devem justificar a decisão, por meio de um ofício endereçado à Diretoria de Ensino de sua jurisdição. As escolas somente passam a contar com um segundo PMEC, quando funcionam em três turnos, com um mínimo de 10 (dez) classes em cada turno (SÃO PAULO, 2010b).

Documentos de orientação para o funcionamento do Sistema de Proteção Escolar: os Manuais de Conduta e de Proteção Escolar

Procuramos apontar aspectos relevantes para identificar as noções que sustentam a ideia de práticas disciplinares no âmbito escolar, primeiramente com base



no Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009a). O referido documento registra que os alunos têm direito a uma educação pública gratuita e de qualidade, sobretudo tendo em vista que as escolas “abrigam alunos e alunas de diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicossocial e estratos sociais, que devem receber do Estado atenções adequadas às suas necessidades” (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

No mesmo sentido, o texto legal registra que crianças e adolescentes têm “o direito a tratamento justo e cordial, por todos os integrantes da comunidade escolar”. Porém, o documento não se furta a registrar a relação de deveres e responsabilidades, dentre as quais: “frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação” (SÃO PAULO, 2009a, p. 9). Outro ponto relevante diz respeito às condutas que afetam o ambiente escolar: faltas disciplinares - passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares – além de condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com “a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato” (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

A ampliação de situações de violência e de conflitos no espaço escolar vem consolidando o debate sobre dinâmicas a serem adotadas pelas equipes gestoras no sentido de se preocuparem em melhorar as relações interpessoais no ambiente da instituição. Nesse sentido, outro documento oficial elaborado pela SEESP, denominado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, assinala seu objetivo:

subsidiar a escola pública com aprofunda-

mentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica (SÃO PAULO, 2009b, p. 7).

Identifica-se um discurso preocupado em subsidiar os gestores das escolas públicas com informações centradas na ordem do direito, com vistas a prepará-los para enfrentar ações de cunho judicial, se for necessário. A Tabela 1 aponta dados de evolução do Sistema de Proteção Escolar - SPE de 2010 a 2012.

Esses dados indicam que o Sistema - por intermédio da implantação da figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC, está adquirindo centralidade rapidamente como medida da política educacional paulista. Em 2010, 965 (novecentas e sessenta e cinco) unidades possuíam o PMEC, o que representava 18% do total das 5308 escolas; em 2011, 1604 (mil seiscentas e quatro) unidades possuíam o PMEC, o que representava 30% do total das 5308 escolas; já em 2012 esse número saltou para 2473 (duas mil e quatrocentas e setenta e três) unidades que possuíam o PMEC, o que representa 46% do total das 5308 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo. Evidencia-se que sua expansão está relacionada a situações conflituosas no ambiente escolar e seu entorno para a prevenção da violência.

Algumas considerações

Assinale-se, primeiramente, o sentido de prevenção contido na normatização do SPE, que se preocupou em criar a função do Professor Mediador Escolar e Comuni-

**TABELA 1 - Evolução do Sistema de Proteção Escolar no estado de São Paulo (2010-2012)**

Distribuição (ao longo do período)	Total	2010	%	2011	%	2012	%
Escolas Estaduais	5308	965	18	1604	30	2473	46

Fonte: Os autores

tário – P MEC, com o objetivo de realizar as atividades voltadas para a prática de mediação, por meio do diálogo, exercendo atividades de cunho estritamente pedagógico. Entretanto, o estudo permitiu identificar e apontar contradições no discurso oficial, pois foi possível verificar que existem dois tipos de orientações: uma primeira, baseada em discurso mais pedagógico e educativo (SÃO PAULO, 2009a); e uma segunda, mais baseada em linguagem da área do direito, o que indica um movimento em direção à judicialização das relações escolares (SÃO PAULO, 2009b).

Registre-se ainda a relevância do papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC, que deveria se utilizar da mediação no cotidiano das relações. Entretanto, problemas no preenchimento dessa função também foram apontados, como preconizado no §1º, inciso VII do artigo 3º da Resolução SE 1, de 20/01/2011, colocando como uns dos critérios para o exercício dessa função a condição de não possuir aula atribuída no final do processo de atribuição de classes e aulas. Evidencia-se, assim, uma contradição, pois, ao mesmo tempo, o perfil é uma das características fundamentais para ser um P MEC. Se um professor ficar sem aula atribuída, ele poderá ser escolhido prioritariamente, para ser P MEC. É possível então indagar: o seu perfil não conta?

No documento intitulado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2009a), constata-se que os problemas devem ser identificados e já encaminhados aos órgãos de direito de apli-

cabilidade da legislação, sem se preocupar de fato em resolver a situação conflituosa e contar com a presença e apoio da família para que possam, juntos, família e escola, assumir suas responsabilidades para com a situação.

São inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar, porém, há certa convergência de ideias nos estudos examinados em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar, em seu cotidiano de trabalho, situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física.

Assinala-se que o ROE foi implantado na rede estadual de ensino sem oferta de treinamento adequado ao gestor escolar em conformidade como inciso IV, § 2º do artigo 9º da Resolução SE 19, de 12/02/2010:

cabará, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

O estudo constatou que os órgãos centrais passaram a ter acesso imediato às situações de segurança das unidades escolares em todo o estado. De um lado, poderiam utilizar esses registros como escopo informativo para elaborar políticas públicas educacionais mais coerentes às necessidades e ao perfil do alunado que, majoritariamente, frequenta a escola pública no estado, prevenindo situações de conflito escolar intra e extramuros que pudessem gerar insegurança nos profis-



sionais, nos alunos e em suas famílias. De outro lado, porém, as situações conflitantes, registradas no ROE, podem ampliar o campo de tensão que as gerou, tendo em vista o teor do registro e a ausência de preparação adequada dos profissionais envolvidos nessas situações para trabalhar de forma adequada com os desafios que se colocam nas complexas relações do cotidiano escolar.

Da análise empreendida neste trabalho, foi possível inferir que a legislação regulamentadora define o que é o programa, a linha que deve ser seguida, os órgãos e/ou segmentos que devem articular, gerenciar, acompanhar, avaliar e redefinir ações da sua implantação e implementação em nível central e regional (SÃO PAULO, 2010a). Mas identificou-se certo distanciamento entre os informativos e os objetivos traçados no escopo legal do programa instituído pela Resolução SE 19, de 12/02/2010, e os manuais de Normas de Conduta e o de Proteção Escolar.

Porém, é preciso registrar que o programa implementado como política educacional de redução da violência e mediação de conflito escolar configuraria um avanço - como contribuição para o aperfeiçoamento da gestão escolar em escolas contempladas pela figura do professor mediador escolar e comunitário - caso outras ações fossem adotadas para dar sus-

tentabilidade ao programa: concretizar ações pedagógicas de cunho formativo da criança e do adolescente; propiciar cursos permanentes - e não eventos pontuais - de formação continuada voltados ao tema e destinados a professores, diretores e coordenadores pedagógicos; formação continuada permanente específica para os professores mediadores comunitários; fóruns de discussão que poderiam ser realizados nas Diretorias de Ensino Regionais de todo o estado.

Uma das principais modificações, entretanto, diz respeito às formas de atribuição de horas para os PMECs, passando a ser considerada como característica central, o perfil desse educador, por meio do projeto de ações a serem elaboradas e explicitadas no momento da entrevista com a Comissão de Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, em nível de Diretoria de Ensino. Seria necessário ainda que a SEESP oferecesse formação continuada de modo permanente para o PMEC, com foco no desenvolvimento de competências para mediar conflitos por meio da prática do diálogo dando sustentabilidade, assim, aos fundamentos identificados no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, no que tange à necessária formação desse profissional, bem como dos demais profissionais envolvidos na gestão dos conflitos escolares.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 3 Site: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>, acesso em: 20 out. 2012, às 9h.
- 4 Fonte: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf>, acesso em: 10 nov. 2012, às 9h.
- 5 Professor readaptado: professor afastado de suas funções de sala de aula, por motivos de saúde, desenvolvendo outras funções na unidade escolar em conformidade com o rol autorizado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS.
- 6 A LC 1010/2007 - Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. Acesso em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- 7 IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- AMORA, A. A. S.** Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa. 3.ed. São Paulo: Saraiva. 2008.
- AQUINO, J. G.** A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos CEDES, v. 19, n. 47, p. 07-19, Dez. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-32621998000400002&nrm=iso >.
- ARENDT, H.** Sobre a violência. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.
- CECCON, C., et al.** Conflitos na escola: modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/projetossociais/conflitos_na_escola.pdf >.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P.** Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar: São Paulo: Biruta. 2002.
- FOUCAULT, M.** Vigiar e punir: nascimento da prisão: Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- FUKUI, L.** Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Cadernos de pesquisa, v. 79, p. 68-75, nov. 1989.
- GIL, A. C.** Métodos e técnicas de pesquisa social: São Paulo: Atlas. 2009.
- GUIMARÃES, Á. M.** A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade: Campinas: Autores Associados. 2005.
- LOPES, R. B.** Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas". 2004. (Dissertação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004.
- MARRA, C. A. S.** Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 227f. (Dissertação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.
- SÃO PAULO.** Lei Complementar nº 1.010/2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html> >.



SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Manual de proteção escolar e promoção da cidadania: sistema de proteção escolar. São Paulo: FDE, 2009a. Disponível em: < http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar. São Paulo: FDE, 2009b. Disponível em: < http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf >.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12-2-2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010a. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=27/09/2014%2013:58:41 >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Legislação: Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 9-4-2010. São Paulo: CENP/DRHU, 2010b. Disponível em: < http://www.profdomingos.com.br/estadual_instrucao_conjunta_09042010.html >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista, expedem a presente instrução. São Paulo: CENP/DRHU, 2011a. Disponível em: < http://www.profdomingos.com.br/estadual_instrucao_conjunta_28012011.html >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 01, de 20-1-2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2011b. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=27/09/2014%2013:54:51 >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 07, de 19/01/2012. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. São Paulo: SEE, 2012a. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201201190007> >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 18, de 28/03/2012. Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências. São Paulo: CENP/DRHU, 2012b. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=07/10/2014%2016:28:33 >.

SILVA, D. G. Violência e estigma: bullying na escola. 2006. (Dissertação). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&nrm=iso >.



TIBÉRIO, W. A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores. 2011. (Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2011.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. Disponível em: < [http://www.mapadaviolen-
cia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_
Crianças_e_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolen-
cia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_
Crianças_e_Adolescentes.pdf) >.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014

