

Convivência na escola pública

A percepção dos professores

Coexistence in the public school
The perception of teachers

Convivencia en la escuela pública
La percepción de los profesores

ANGELA MARIA MARTINS*

Fundação Carlos Chagas, São Paulo- SP, Brasil.

CRISTIANE MACHADO**

Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil

RESUMO: Este artigo debate as opiniões de professores mediadores escolares e comunitário sobre as relações de convivência no espaço escolar, com base em questionário semiestruturado aplicado em escolas de um município paulista. A análise indica, dentre outros, que os fatores geradores de conflitos mais comuns estão relacionados às dificuldades na comunicação e participação, o que poderia ser minimizado se os conselhos escolares funcionassem de forma regular e plena.

Palavras-chave: Escola pública. Relações de convivência. Regras na escola.

ABSTRACT: This article discusses the opinions of school and community mediator teachers over the relations of coexistence in the school space, based on a semi-structured questionnaire applied in schools of a municipality in the state of São Paulo. The analysis indicates, among others, that the most common factors generating conflicts are related

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, com pós-doutoramento em Políticas Educacionais pelo Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas. Professora do PPGE da Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* <ange.martins@uol.com.br>.

** Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* <crimacha@unicamp.br>.

to difficulties in communication and participation, which could be minimized if school councils functioned regularly and fully.

Keywords: Public school. Relations of coexistence. Rules at school.

RESUMEN: Este artículo discute las opiniones de profesores mediadores escolares y comunitarios sobre las relaciones de convivencia en el espacio escolar, con base en cuestionario semiestructurado aplicado en escuelas de un municipio paulista. El estudio indica, entre otros, que los factores generadores de conflictos más comunes están relacionados a las dificultades en la comunicación y participación, lo que podría minimizarse si los consejos escolares funcionasen de forma regular y plena.

Palabras clave: Escuela pública. Relaciones de convivencia. Reglas en la escuela.

Introdução

Este artigo apresenta um dos aspectos abordados em pesquisa¹ que analisou o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar (SPE). O programa apresenta o objetivo de instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos com vistas à promoção de ambientes seguros aos profissionais da escola, alunos e famílias e/ou responsáveis. O estudo investigou os fundamentos políticos e pedagógicos do SPE expressos em diretrizes legais e documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seesp) e, concomitantemente, procurou compreender percepções de diretores, professores e alunos a respeito das relações de convivência, fatos e aspectos envolvendo conflito, indisciplina e violência em escolas públicas.

A investigação original discutiu a fundamentação das diretrizes oficiais que orientam o SPE no cenário contemporâneo envolvendo escolas, alunos, famílias e/ou seus responsáveis, em situações desafiadoras. Ao mesmo tempo, realizou um trabalho colaborativo com diretores de escolas, professores mediadores escolares e comunitários (Pmec) e alunos de diretorias de ensino da rede estadual paulista, no processo de implementação do Sistema, identificando intervenientes que pudessem incidir nas relações de convivência no cotidiano escolar (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

O SPE é uma política pública de prevenção e minimização da violência escolar, composto por um conjunto de ações coordenadas que visam promover a socialização dos alunos por meio da prevenção de conflitos e da valorização do papel pedagógico da

equipe escolar². Instituído oficialmente pela Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, o SPE apresenta como princípio que o exercício do direito à educação deve efetivar-se em ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro, sendo responsabilidade da administração pública zelar pela integridade física dos atores nos estabelecimentos da rede estadual de ensino, pela conservação e proteção do patrimônio escolar.

As escolas abarcadas pelo SPE³ contam com até dois docentes selecionados pelas diretorias de ensino para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário (Pmec). Essa escolha dá-se segundo as seguintes prioridades: i) Titular de cargo docente de Psicologia que se encontre na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); ii) Docente readaptado; e iii) Docente ocupante da função atividade. Estes devem apresentar bom relacionamento com alunos e com a comunidade escolar e assumem a função desde que respeitadas as atribuições estabelecidas pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (Caas), o que pode gerar ambiguidade na compreensão do rol de atribuições desse profissional.

Os resultados ora apresentados abordam um dos aspectos da investigação citada anteriormente em torno do seguinte questionamento: Na percepção dos Pmec, como são estabelecidas as relações de convivência no espaço escolar no que se refere às regras, ao respeito ao outro, à segurança na escola, aos comportamentos considerados adequados (ou não) em sala de aula e à resolução de conflitos?

A escola no cenário contemporâneo

Na investigação original discutiu-se a função social da escola na contemporaneidade (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016), considerando aspectos da crise de valores sociais no atual contexto social, político, econômico e cultural adverso que repercutem no papel da educação e da escola no projeto civilizatório da modernidade. Entretanto, a cultura escolar - historicamente constituída (e constituinte) no âmbito das revoluções burguesas, como direito dos cidadãos e dever do estado - transformou-se nas últimas décadas do século XX devido ao contexto acelerado de mudanças históricas, sociais, econômicas, demográficas e políticas. Pode-se afirmar que a cultura escolar é um amálgama desenhado por normas legais e práticas cotidianas imprevisíveis; por diferentes concepções e visões de mundo compartilhadas pela direção, professores, funcionários, alunos e famílias, aliados ainda a fatores externos como os condicionantes políticos, sociais, demográficos e culturais e o contexto onde se situam as escolas (LIMA, 2011a; 2011b; 2012; TARDIF; LESSARD, 2005).

Assim, a cultura escolar expressa interesses variados tanto dos seus integrantes como do contexto que a regulamenta, enquadra e configura sua organização e funcionamento⁴. A literatura da área assinala que a cultura escolar configura um campo de tensão – ou

híbrido - constituído por suas finalidades e objetivos normatizados oficialmente, assim como pelas dinâmicas imprevisíveis do seu cotidiano em função dos processos interativos que ali se desenrolam e que poderão ser mais ou menos participativos e inclusivos (ABRAMOVAY; RUA, 2003; CECCON *et al*, 2009; COSTA, 2012; GOMES; MARTINS, 2016; TIBÉRIO, 2011). Esses elementos, bem articulados e mediados, podem construir possibilidades de identificação dos diferentes atores escolares com a instituição escolar.

A sociabilidade na escola pode gerar situações de indisciplina, conflito e violência, sendo a diferenciação e compreensão de tais conceitos o primeiro passo rumo ao diálogo de conciliação. Ruotti, Alves e Cubas (2006) no documento intitulado *Violência na Escola: um Guia para Pais e Professores*, apontam a dificuldade de se definir o termo “violência” pois, por tratar-se de um objeto de estudo em constante construção, a própria definição do fenômeno é passível de discussões por pesquisadores da área. Os autores assinalam que é necessário compreender as possíveis causas dos conflitos e da violência em escolas, considerando os diferentes elementos envolvidos no processo, dentre os quais a falta de recursos pedagógicos e materiais, os níveis de estresse dos professores e a presença escassa dos pais na vida dos filhos devido a longas jornadas de trabalho.

Para sua prevenção e para que dinâmicas de mediação e intervenção sejam bem-sucedidas, deve-se considerar a necessidade de mobilização de todos os alunos e a mudança de regras informais na escola. O desafio está na mudança da cultura escolar e no padrão de interação entre os jovens, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do social. Para Debarbieux (2002), a conceituação de violência escolar deve abranger desde agressões graves até pequenas incivildades, pois, ao mesmo tempo em que esta definição é ampla devido aos inúmeros tipos de situações envolvidas, também se pode excluir a experiência de algumas vítimas no processo de reflexão sobre o problema.

No documento intitulado *Conflitos na escola: Modos de transformar*, publicado pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, em 2009, sob coordenação de Claudia Ceccon, há algumas definições sobre conflitos, dentre as quais os autores assinalam que eles são inerentes à condição humana, se originam de diferenças de interesses e expectativas, não havendo fronteiras entre erros e acertos, pois são posições diversas e divergentes que expressam visões de mundo e de valores (CECCON *et al*, 2009, p. 29). Sendo elementos constituintes de processos interativos, os conflitos não podem ser eliminados, mas gerenciados para promover mudanças e aperfeiçoar as relações escolares, gerando oportunidade de aprendizagem para diretores, professores, alunos e famílias.

Para Blaya (2003), a questão central da convivência em escolas é o ambiente criado pelos protagonistas e, por esse motivo, não se trata de um fenômeno que atinge apenas unidades em áreas menos favorecidas. Em pesquisas inglesas e francesas, as escolas que apresentam menor número de casos de agressões e onde a probabilidade de ocorrerem eventos violentos é menor são aquelas onde o papel dos professores não fica limitado apenas à docência, mas incluem atividades extras com os alunos e onde existe ainda

a promoção da união do corpo docente e bons contatos entre escola e comunidade. O estudo mostra que os alunos protagonistas de atos violentos também se sentem agredidos quando não são ouvidos ou quando não há um interesse efetivo dos professores por seus problemas.

Historicamente, as escolas têm adotado regras como forma de mediar as relações de convivência no espaço educativo e de moldar comportamentos e atitudes, principalmente no que diz respeito aos alunos. Entretanto, estudos evidenciam a fragilidade cada vez maior de as regras escolares serem assumidas como propulsoras de relações cordiais. Tognetta e Vinha (2007, p. 35) chamam a atenção para o excesso de regras nas escolas que, muitas vezes, fazem mais volume do que efeito. Há que se ressaltar ainda que, por mais que existam regras definidas, escritas e registradas, não existe a possibilidade de que elas respaldem absolutamente todas as situações do cotidiano, tendo em vista as subjetividades, as complexidades das relações e a variabilidade das conjunturas situacionais. Por este motivo, as autoras aduzem que é imprescindível que as regras tenham princípio, significado e objetivo claros e compreensíveis.

Caminhos metodológicos

O SPE foi analisado na perspectiva de estudo qualitativo-exploratório, tendo em vista que o tema analisado não tem sido objeto expressivo de produções científicas na área. Ademais, foi desenvolvido em colaboração com diretorias de ensino, com vistas a contribuir na ampliação do debate em torno de questões que afetam a gestão de escolas. A pesquisa colaborativa, dados os seus aspectos coparticipativos, tem sido adotada em inúmeros trabalhos na educação, estreitando vínculos entre universidades e redes de ensino ao buscar a construção de subsídios para possíveis redirecionamentos nas práticas dos profissionais da educação. Ela se aproxima, em alguns casos, da etnografia ou da perspectiva de pesquisas de intervenção, da pesquisa-ação, da sociologia da ação, dos estudos que buscam aproximações entre teoria e prática (HORIKAWA, 2008; ANDRÉ, 1997; IBIAPINA, 2008).

No percurso metodológico do presente estudo adotou-se o compartilhamento de informações sobre o Programa e de instrumentos que ficaram à disposição das diretorias de ensino envolvidas na investigação, assim como a discussão de noções de violência e conflito. A investigação original cumpriu os seguintes procedimentos: i) aproximação do campo por meio de entrevistas informais com os responsáveis pela implementação do SPE em diretorias de ensino, conforme sinaliza Stake (2011)⁵; ii) levantamento e análise de fontes bibliográficas sobre o tema; iii) sistematização e análise de fontes oficiais do SPE; iv) entrevistas semiestruturadas com alunos, PMECs e diretores; e v) realização de grupos focais e dinâmicas de grupos com diretores e PMECs.

Na primeira fase da investigação maior aplicou-se um instrumento semiestruturado a 43 diretores e 54 Pmec de escolas públicas que representavam à época o total de escolas inseridas no Sistema de Proteção Escolar em uma Diretoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Optou-se também por realizar uma dinâmica de grupo que apresentava como propósito possibilitar a emergência de situações vivenciadas, com o pressuposto de que, ao expressá-las, os participantes pudessem compreender com mais clareza possibilidades e dificuldades para trabalhar situações de conflitos, assim como construir caminhos para enfrentá-las (MARTINS, MACHADO, FURLANETTO, 2016).

Os achados da coleta de dados da primeira fase indicaram a necessidade de redimensionamento dos instrumentos aplicados. Assim, na segunda fase aplicou-se questionários para 37 diretores, 47 professores mediadores comunitários e 103 alunos, em outra Diretoria de Ensino de Região Metropolitana. Para além das questões específicas sobre conflitos, nessa ocasião houve o acréscimo de itens referentes às relações de convivência. Esta segunda fase baseou-se na premissa de Stake (2011), quando o autor indica que para diminuir as chances de equívocos – usuais quando os estudos envolvem interações humanas – é preciso triangular os dados para ampliar as possibilidades de visão mais equitativa sobre o fenômeno estudado, envolvendo análises de fontes documentais, dados primários e secundários e resultados de outros estudos e/ou da mesma investigação que indiquem a necessidade de aprofundamento de questões emergentes no processo.

Assim, fundamentados nos achados da investigação, os dados ora apresentados exploram a segunda fase da pesquisa sobre relações de convivência no espaço escolar em uma das diretorias de ensino. Foram consideradas as percepções de 47 Pmec a respeito das regras, do respeito ao outro, da segurança na escola, dos comportamentos considerados adequados em sala de aula e resolução de conflitos.

O tratamento dos dados⁶ foi realizado pelas pesquisadoras com base na análise de conteúdo, conjunto de técnicas que analisa as comunicações permitindo inferências, isto é, “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1994, p. 39). Num primeiro momento, cumpriu-se a fase de leitura flutuante do *corpus* do material coletado, com vistas a organizar aspectos significativos para as demais fases. De acordo com a autora, realizar análise temática, inicialmente, configura a identificação de núcleos de sentido da comunicação cuja frequência tem significado para o “objetivo analítico escolhido” ou, ainda, “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1994, p.104).

Franco (2012), baseada em Bardin (1994), também afirma que o ponto de partida da análise de conteúdo está no significado e no sentido das mensagens dos sujeitos envolvidos na situação estudada, contudo, não podem ser interpretadas sem considerar as relações entre quem as emitiu e as condições contextuais de sua emissão. A descrição dos

dados seria, então, a primeira etapa e sua interpretação configuraria a última etapa do processo, uma vez que a inferência assume o lugar da etapa intermediária entre a descrição e a interpretação. A análise de conteúdo implica em análise dos dados respaldada em teorias, para a constituição de categorias, que “são rubricas ou classes” reunindo um grupo de “elementos sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 1994, p.117). Com base na análise encetada, foram organizadas duas categorias: 1) Relações de respeito, dedicação ao aprendizado e comportamento em sala de aula; 2) Regras da/na escola.

Resultados

Dos 47 professores participantes, 38 respondentes são mulheres, oito são homens e um não respondeu à questão. Esses professores apresentavam idades diferenciadas: 15 deles com idades entre 31 e 40 anos; oito entre 41 e 50 anos; 18 entre 51 e 60 anos e seis com mais de 61 anos. No que se refere à cor, 28 deles se identificaram como brancos, 14 como pardos, três como pretos e um como amarelo. Novamente um professor não respondeu à questão.

Em questão aberta sobre a formação superior dos professores mediadores que permitia mais de uma resposta, 21 declararam possuir formação superior inicial em Pedagogia e demais licenciaturas: 15 com formação em Letras, 13 com formação em Educação Física, dois em História, dois em Matemática, dois em Artes, dois em Ciências Sociais e um em Biologia.

O grupo de professores apresentava também uma característica de estabilidade: 21 deles declararam trabalhar na rede estadual entre dez e 15 anos; sete estão na rede de 16 a 20 anos; 12 professores trabalham há mais de 21 anos. Outros quatro professores trabalham na rede estadual de quatro a nove anos e apenas três professores de um a três anos. A maioria, portanto, encontra-se na metade da carreira.

Em se tratando de sua permanência nas escolas, 24 dos professores afirmaram trabalhar na escola onde estavam lotados no momento da coleta de dados entre quatro a nove anos; 12 deles apresentavam de um a três anos de trabalho na escola atual; seis dos professores tinham de dez a 15 anos de trabalho na mesma escola e três com menos de um ano de trabalho. Os dados indicam que os professores que se inscreveram na seleção de projetos para trabalhar como mediadores tinham ampla permanência na escola onde passaram a exercer as novas funções.

No que se refere à jornada de trabalho, 41 professores não acumulam cargo na rede estadual, três acumulam cargo como professor na esfera municipal e outros três acumulam cargo na rede privada também como professor. Os dados denotam dedicação exclusiva da maioria dos professores no exercício das funções de Pmec.

1) Relações de respeito, dedicação ao aprendizado e comportamento em sala de aula

Com relação às respostas sobre o comprometimento dos alunos no que se refere à sua dedicação ao aprendizado, observa-se concentração nas seguintes afirmações (37 registros): “os alunos às vezes prestam atenção nas aulas”; “os alunos às vezes fazem as lições de casa” e “às vezes se esforçam para tirar boas notas”. Contudo, a opção “os alunos nunca prestam atenção nas aulas” foi assinalada por uma parte de professores (dez) e nenhuma afirmação de professores se referiu às opções “frequentemente”.

Sobre o esclarecimento de como os alunos devem se comportar em sala de aula, os principais registros foram os seguintes: 28 professores apontam que seus pares “frequentemente esclarecem aos alunos quais comportamentos eles consideram adequados para o bom relacionamento em sala de aula”, porém, 19 deles afirmam que “às vezes os alunos têm esses esclarecimentos”.

No que tange às relações na convivência cotidiana – sem registros de ocorrências de agressões físicas e verbais – identifica-se que 39 professores consideram que, usualmente, alunos “às vezes tratam os colegas, professores e funcionários com respeito”, porém, para oito professores, “eles nunca tratam os colegas, professores e funcionários com respeito”.

Os dados indicam que alunos não atendem exatamente às expectativas de aprendizagem constituídas (e constituintes) nas (e das) relações de sala de aula, configurando desafios cotidianos para lograr sucesso em seu desempenho. Tais elementos podem ser potencializados em situações de conflito, sobretudo em sala de aula, de acordo com achados da primeira fase do estudo, quando se apontou que, talvez, o que se possa denominar como crise da função social da escola no mundo contemporâneo – quando muitos jovens se perguntam “por que estudar?” – pode ser compreendido no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida que promove: ausência de sentido nas relações entre educação, escola, trabalho, emprego e ocupação; crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas; a relativização do estudo como eixo identificatório para suprir expectativas de alunos. Podem ser citados como fatores geradores de situações de conflito (que nem sempre redundam em violência física): o desconhecimento por parte de equipes de direção, professores e funcionários, do contexto da escola na identificação de fatores externos e internos que contribuem para a falta de diálogo com a comunidade escolar; o desconhecimento ou domínio insuficiente de habilidade para dialogar e comunicar-se de forma transparente; a falta ou insuficiência de mecanismos que permitam fluxo de informação e estimulem a participação, tais como conselhos escolares bem organizados, funcionando regular e plenamente; a ausência de uma proposta político pedagógica coerente com as características sociais, culturais e econômicas do alunado (MARTINS; MACHADO, 2015; MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

2) Regras da escola/na escola

Quando perguntados sobre as regras escolares, todos os professores – sem exceção – afirmam que os alunos “frequentemente recebem regras claras da escola”, elaboradas com a participação de todos sobre condutas de comportamento e afirmam que “estas são justas”.

Contudo, há divergências no que se refere ao seu cumprimento: para 22 professores “os alunos frequentemente se comportam de acordo com elas”, porém, para outros 22 professores “os alunos às vezes se comportam cumprindo regras acordadas”. Apenas três professores registraram que eles “nunca se comportam de acordo com as regras acordadas”.

Quando as regras são quebradas pelos alunos, a maioria dos professores (35) aponta que, “frequentemente”, há consequências em suas escolas, assim registradas: são mandados para a diretoria; os pais são chamados; há uma conversa coletiva; são chamados para conversas individuais; são postos para fora da sala de aula. Apenas 12 professores afirmam que “às vezes” as unidades escolares onde trabalham aplicam punições nesses casos. Com relação às punições, a maioria dos professores (38) afirma que “os alunos às vezes são muito punidos”; poucos professores (nove) registram que os “alunos nunca são muito punidos”.

Com relação a comportamentos considerados adequados nos ambientes comuns e coletivos da escola, seguem os principais registros: 31 professores apontam que “os funcionários esclarecem frequentemente os alunos sobre regras de comportamento em áreas comuns”, contudo, 12 apontam que “às vezes isso ocorre” e quatro afirmam que “esses esclarecimentos nunca são feitos”.

No que tange aos espaços onde são registrados os maiores números de ocorrências sobre violência na escola, todos os professores apontam “a sala de aula como o principal local onde estas ocorrem”; o segundo local assinalado é “o momento de entrada e saída da escola” e o terceiro local apontado se refere “aos espaços de recreação e refeição”.

Conhecer e ter clareza das regras são ingredientes precípuos para que seu valor seja internalizado e, assim, cumprido pelos atores sociais envolvidos nos processos, como afirma La Taille (2005, p. 1). Outros estudos mostram que as regras, em qualquer organização, não possibilitam o controle total das ações e das pessoas, fazendo-se necessária a compreensão do fundamento das regras e do que rege sua importância. Tognetta e Vinha (2007, p. 35), explicam a relevância das escolas refletirem sobre os princípios que as sustentam, balizadoras das relações entre as pessoas e de convivência, pois “[...] a justiça, o respeito (a si, ao outro e ao patrimônio), a igualdade e a dignidade servirão de parâmetro para a elaboração das regras”.

É preciso ficar atento à construção de espaços de comunicação transparente entre professores e alunos para evitar sentimentos de exclusão e injustiça nos estudantes,

independentemente da idade ou da série em que se encontram. Ser ignorado e/ou não devidamente orientado em qualquer situação causa desconforto e afeta a autoestima. Simultaneamente, os professores também se sentem desconfortáveis em sala de aula no exercício de sua função, pois, para muitos deles, os alunos lhes faltam com o respeito. Na primeira fase da investigação, apontamos fatores que incidem diretamente em sala de aula, promovendo tensões e sentimentos negativos, relativos ao contexto da escola: falta de recursos materiais; condições de trabalho limitadoras; acúmulo de exigências; sobrecarga burocrática no trabalho cotidiano; salários não condizentes com os desafios no exercício da docência na educação básica; ausência de planos de carreira que efetivem a valorização profissional; estrutura física inadequada das escolas; turmas lotadas; ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos; ausência de regras claras e acordadas que levem os atores escolares a desenvolver respeito ao Outro (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016; RAUSCH; DUBIELLA, 2006).

Considerações finais

Conforme apontado no início deste texto, fatores dificultam a contratação do docente para desempenhar a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, derivados dos critérios previstos no artigo 3º da Resolução SE n.1, de 20/01/2011, que estabeleceu uma ordem de prioridades para sua designação. Somente depois de esgotadas todas as possibilidades desse docente ter aula atribuída no processo regular de atribuição, lhe é oferecida a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário. Este ordenamento legal é contraditório, pois, num cenário altamente desafiador que configura o exercício de funções docentes em escolas públicas, este profissional desempenha essa função como única alternativa para permanecer trabalhando.

O Pmec tem que apresentar um perfil profissional - discutido no momento de sua contratação - no que diz respeito à capacidade de exercer mediações em situações de conflito e violência por meio do diálogo. Contudo, o exercício da escuta não é tarefa fácil, sobretudo se considerarmos que há um processo de aprendizagem para o exercício das funções, pois lidar com essas situações implica outras aprendizagens, como, por exemplo, superar dificuldades para trabalhar com os valores de alunos, famílias e/ou responsáveis que, muitas vezes, são diferentes daqueles estabelecidos pela escola, encetando a difícil tarefa de conversar, entender seus pontos de vistas e orientá-los nas dificuldades enfrentadas em contextos vulneráveis.

Equipes escolares devem ter a oportunidade de refletir sobre suas práticas, buscando sua renovação. Esse processo, entretanto, exige a aceitação de rompimento com os conteúdos adquiridos em suas formações iniciais e se lançar ao novo, o que requer tempo de estudo, espaços para trocas de ideias e condições adequadas de trabalho. Esses elementos

pesam mais ainda nas situações de conflito, violência, assim como no desenvolvimento de habilidades para instaurar espaços de diálogo e de regras acordadas com a participação de todos em escolas públicas. A formação inicial, o trabalho em sala de aula, os anos de experiência como diretor, como professor e/ou em outros cargos/funções da carreira do magistério proporcionam vasta bagagem de práticas profissionais; contudo, essa trajetória deve estar contemplada em programas de formação continuada que não sofram interrupções de uma gestão a outra, para dar suporte à reorganização pedagógica das escolas e à renovação das práticas profissionais.

Ademais, novas formas identitárias profissionais – centradas nas relações entre o mundo da formação, do trabalho e do emprego – são configuradas pelo *status*, prestígio, lugar que as profissões ocupam na sociedade. Os atributos ocupacionais configurados no exercício da docência em função da posição ocupada por mulheres nas sociedades contemporâneas marcam o *status* e a dinâmica desse serviço, prestado sob jurisdição do Estado e, concomitantemente, marcado pelo “espírito de cuidado e ajuda (*caring*)” carregados de “fortes componentes emocionais” (TARDIF; LESSARD, 2005, p 284).

A solidão e o desencanto com a profissão são elementos que devem ser considerados quando se trata de discutir e analisar relações de convivência em escolas públicas, particularmente na contemporaneidade. Conforme se analisou anteriormente (MARTINS; ALVES, 2018), certo entendimento tradicional da figura de professor enquanto autoridade e transmissor de conhecimento tem sido objeto de erosão: algumas perspectivas conservadoras argumentam que estamos perante uma alegada perda de autoridade dos professores na sociedade contemporânea; outras visões defendem que a autoridade do professor, mais do que como exercício de controle e imposição sobre os outros, deve ser configurada por dinâmicas relacionais, em processos dialógicos e articulados por todos os atores escolares.

Nessa direção, é possível compreender dificuldades e contradições que emergiram das percepções dos professores no exercício de sua função no programa, no que se refere às relações de convivência no espaço escolar. Saber ouvir e dialogar no espaço escolar; conseguir discernir casos de indisciplina, das situações de conflitos que podem degenerar em violência pode compor um campo de tensão em escolas públicas e requer dos professores mobilidade e habilidades para resolver problemas imediatos e, talvez, não se sintam preparados para enfrentá-las sem cursos de formação continuada que lhes deem suporte. Contudo, não há receituário - ou manuais didáticos – que definam exatamente o que fazer em situações de confrontos, levando à sua superação. Ainda que sejam orientadores de ações – os princípios e fundamentos preconizados pelo SPE - atividades que envolvem docência, direção e alunos são impregnadas da experiência individual e social, o que torna o trabalho cotidiano imprevisível.

Recebido: 18/08/2018 e Aprovado: 21/11/2018

Notas

- 1 Financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo 445406/2014-3) e pela Fundação Carlos Chagas.
- 2 Informação disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>. Acesso: 12 out. 2017.
- 3 As escolas são selecionadas levando-se em conta os fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas.
- 4 A ideia de clima organizacional, de modo geral, se refere a percepções de maior acolhimento e bem-estar ou de desconforto e mal-estar, experimentados pelos diferentes atores que interagem na escola e, via de regra, o tema é tratado no campo da psicologia. Este artigo, entretanto, não se enquadra nesta perspectiva teórico-metodológica, conforme discutido na introdução do artigo.
- 5 Algumas diretorias de ensino não demonstraram interesse no estudo, apesar da colaboração proposta no que se refere a compor elementos que subsidiassem as equipes de supervisão e de assistentes pedagógicos.
- 6 Apesar de se tratar de pesquisa colaborativa, todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, incluindo as equipes técnicas responsáveis nas Diretorias de Ensino.

Referências

- ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BLAYA, Catherine. A paz está na mão da escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 165, set. 2003.
- CECCON, Claudia *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.
- COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. **Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2012.
- DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa, Brasília, 4ª. Ed. Liber Livro, 2012.

- GOMES, Roberto Alves, MARTINS, Angela Maria. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v.24, p.161 - 178, 2016.
- HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, Unimontes, v. 18, p. 22-42, 2008.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora. 2008. v. 1.
- LA TAILLE, Yves. **Em busca dos valores morais e éticos**. Revista Direcional Escolas, ed. 5, jun. 2005.
- LIMA, Lício C. **A escola como organização educativa**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. **Trabalho e Educação no Século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012, p.129-155.
- _____. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação Teoria e Prática**, São Paulo, Unesp, v. 21, n. 38, período out./dez. 2011b.
- MARTINS, Angela Maria; ALVES, Mariana Gaio. Situações de conflito e violência em escolas públicas: Aproximações entre Brasil e Portugal. Universidad de Valencia. **Revista de la Sociología de la Educación**, València, Universitat de València, v. 11, p.153-166, 2018.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. **Educação Temática Digital**. Campinas, Unicamp, v. 17. Série 3, 473-487, 2015.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, v.46, p.566-592, 2016.
- RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promovem mal-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, UFPR, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez, 2013.
- RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de O. Violência na escola: um guia para pais e professores. São Paulo: **Andhpe**: Imprensa Oficial do Estado, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 19, de 12/02/2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010a.
- STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa – estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- TIBÉRIO, Welington. **A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores**. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2011*.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.