



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Maria Fernanda Jorge Rocha

**Conflito, Diálogo e Permanência: o Professor Mediador, o Adolescente que  
Cometeu Ato Infracional e a Escola**

São Carlos  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Maria Fernanda Jorge Rocha

**Conflito, Diálogo e Permanência: o Professor Mediador, o Adolescente que  
Cometeu Ato Infracional e a Escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: Redes Sociais e Vulnerabilidade

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Bittar

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Roseli E. Lopes

São Carlos  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R672cd Rocha, Maria Fernanda Jorge.  
Conflito, diálogo e permanência : o professor mediador, o  
adolescente que cometeu ato infracional e a escola / Maria  
Fernanda Jorge Rocha. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
157 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2014.

1. Adolescência. 2. Juventude. 3. Ato infracional. 4.  
Escola pública. 5. Professor mediador. I. Título.

CDD: 305.235 (20ª)

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO(A)  
ALUNO(A) MARIA FERNANDA JORGE ROCHA, DEFENDIDA PUBLICAMENTE  
EM 26 DE FEVEREIRO DE 2014.



---

Prof.(ª) Dr.(ª) Marisa Bittar  
Orientador(a) e Presidente  
Universidade Federal de São Carlos



---

Prof.(ª) Dr.(ª) Roseli Esquerdo Lopes  
Co-orientador(a)  
Universidade Federal de São Carlos



---

Prof.(ª) Dr.(ª) Sueli Itman Monteiro  
Universidade Estadual Paulista



---

Prof.(ª) Dr.(ª) Ana Paula Serrata Malfitano  
Universidade Federal de São Carlos

Homologado na CPG-PPGTO na  
\_\_\_\_\_ª. Reunião no dia

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

À minha Mãe

## **Agradecimentos**

À minha orientadora Profa. Dra. Marisa Bittar pela doçura nas palavras de incentivo e por ter aceitado seguir conosco esse caminho.

À minha co-orientadora Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes por ter acreditado no trabalho desde o começo e pelos infundáveis ensinamentos que me acompanharam desde o início dessa trajetória.

Às professoras Ana Paula Malfitano e Sueli Itman Monteiro pela prontidão e pelas ricas contribuições que nortearam a finalização desse trabalho.

À minha mãe, por todos os momentos que estive junto a mim, me ensinando a buscar aquilo que acredito.

Ao meu irmão, Pedro, pela cumplicidade.

À minha tia, Ana Cristina, por todo o seu amor, coragem e acima de tudo, pelo estar junto, em tudo, a todo o tempo.

Aos Jorge, por sermos Família.

Ao meu pai, José Luis, por aceitar minhas escolhas e torcer pela minha felicidade.

Aos meus colegas de mestrado pela acolhida e por terem me guiado nos caminhos da Terapia Ocupacional.

Aos amigos Hadi e Marina (os outros dois mosqueteiros) pelo compartilhar e pela amizade que nasceu durante esses dois anos e que, com certeza, perdurará.

Ao Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos e por toda a equipe (antiga e nova) com a qual tive a alegria de conviver e me fazer profissional: Glaziela, Claudinha, Jak, Alininha, Fernanda, Renata, Sirlene, Adriana, Izaías, Priscila, Mari, Monica, Thauana, Adriana Bombom e Patricia.

À minha nova equipe que soube com muito carinho me acolher e dar força nesse último ano do mestrado: Padre Paulo, Adriana, Carlos, Zuleide, Roberta, Amanda, Andreia e Patricia.

Às minhas amigas pesquisadoras por todas as conversas e prontidão: Thais e Rúbia.

Às minhas amigas de infância, sempre comigo: Fernanda, Thais, Tássia, Verônica, Raquel e Talita.

À minha amiga, Aline, simplesmente pela amizade.

À querida Monica, pela ajuda na transcrição das entrevistas.

Ao meu amor e companheiro, André, pelo carinho, compreensão e por me proporcionar as maiores alegrias, mesmo nos momentos de dificuldades.

À Diretoria de Ensino – Região de São Carlos através do Sr. Edvaldo Franco de Oliveira e Mara Olívio por toda a disponibilidade em viabilizar esta pesquisa.

Ao coordenador do Sistema de Proteção Escolar, Felipe Angeli, pela sua disponibilidade e participação, fundamentais para esse trabalho.

Aos professores mediadores que compartilharam comigo suas histórias de vida, todo o meu respeito e gratidão.

E, finalmente, a todos os adolescentes que cometeram ato infracional, sobretudo, aqueles com os quais convivi, minha admiração pela insistência no viver.

*A árvore que não dá fruto  
É xingada de estéril.  
Quem examinou o solo?  
O galho que quebra  
É xingado de podre,  
mas não haverá neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam*

*Bertold Brecht (2000)*



**RESUMO:** A função de professor mediador foi instituída no estado de São Paulo, pela Resolução Nº 19, da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2010, com a implantação do Sistema de Proteção Escolar, que tem como objetivo coordenar o planejamento de execução de medidas de prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. Este trabalho teve como propósito conhecer as estratégias de ação do professor mediador escolar e comunitário para a permanência na rede de ensino do adolescente que cometeu ato infracional, sob a ótica da juventude em situação de vulnerabilidade social e da escola como *lócus* cujo acesso e permanência, com qualidade, devem ser um direito de todos. Para tanto, foi realizada uma caracterização dos professores mediadores pertencentes à Diretoria de Ensino - Região de São Carlos – SP, com a aplicação de um questionário elaborado para este fim. Posteriormente, com o objetivo de conhecer as estratégias e ações desse professor para a permanência do adolescente em questão na rede de ensino, foram realizadas entrevistas em profundidade com sete professores que relataram terem tido experiência com esse adolescente em sua prática. Foi verificado que a principal proposta de ação resumiu-se ao combate da evasão escolar, foco de intervenção específico dos professores mediadores da Diretoria de Ensino – Região de São Carlos, além de pouco conhecimento e articulação com a rede de atenção à criança e adolescente no município, o que impediu maior amplitude do trabalho, no sentido do estabelecimento de parcerias além daquelas voltadas aos serviços de saúde, representado, sobretudo pelo CAPS ad – Centro de Atenção Psicossocial voltado para o cuidado com relação ao uso de álcool e outras drogas, aos serviços de proteção social, à segurança pública e ao Conselho Tutelar. Com relação ao adolescente em tela, verificou-se o diálogo como o principal instrumento de intervenção e a implicação do professor em buscar conscientizá-lo quanto à necessidade de manter-se afastado de práticas infracionais. A fragilidade das práticas de trabalho com esse adolescente evidencia a necessidade de aprofundamento das discussões e posicionamentos diante do tema, independentemente de haver na escola em que o professor atua um adolescente que tenha cometido ato infracional ou que esteja em cumprimento de medida socioeducativa. Diante disso, é necessário pensar uma atuação dos professores mediadores na contra-mão daquilo que a própria escola estabelece: o adolescente que cometeu ato infracional como um causador de conflito, o qual deve ser evitado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência. Juventude. Ato Infracional. Escola Pública. Professor Mediador Escolar e Comunitário.

## **Conflict, Dialog and Permanence: the Teacher-Mediator, the Teenager Who Has Committed an Infringement and the School**

**ABSTRACT:** The role of teacher-mediator has been instituted in the state of São Paulo by the Resolution 19 of the State Education Department in 2010, which has established the School Protection System, which has as its goal to coordinate the planning and execution of measures that support conflict prevention, mediation, and resolution within the school environment. This work has aimed to study the strategies of intervention of the teacher-mediator of the school and community in order to support the school permanence of the teenagers who have committed an infringement, from the perspective of the youth in social vulnerability and of the school as an environment which its access and permanence, with quality, should be a right for all. In order to do so, there has been conducted a profiling of the teacher mediators enrolled to the Education Board of the Municipality of São Carlos – SP, through the use of a questionnaire designed for this purpose. Then, with the intent of understanding the strategies and actions of these teachers for supporting the permanence of those teenagers in the school network, there have been conducted in-depth interviews with seven teachers who alleged having had previous working experiences with this kind of adolescent. It has been verified that the main action plan has been summed up to fighting school dropout, which is a specific intervention focus of the teacher-mediators registered in the Education Board of São Carlos. Also, it was learnt that there is little knowledge and articulation with the city's network for children and adolescent care. Such fact has prevented broadening the work of establishing partnerships beyond those focused in health services, mainly represented by the Psychosocial Care Center focused in alcohol and other drugs abuse (CAPS ad), the social protection services, the public safety and the Guardianship Council. In regard of the adolescents in focus, it has been verified that constructive dialogues are the main tool for intervention, along with the teachers' effort to make awareness about keeping distance from infringement practices. The weakness of the intervention practices for these teenagers is evidence of the need of deepening the discussions and perspectives for facing this issue, regardless of teenagers who have committed an infringement or who are under socio educative probation being enrolled in the schools that these teachers work at. Therefore, it is necessary to construct a behavior for the teacher- mediators to act in the opposite direction of what has been established by the schools: the adolescent who has committed an infringement as a source of conflict, who must be avoided.

**KEY WORDS:** Adolescence. Youth. Infringement. Public School. Teacher-Mediator of the School and Community

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Jurisdição DE São Carlos: escolas estaduais	84
GRÁFICO 2 – Presença do P MEC nas unidades escolares	85
GRÁFICO 3 – Forma de envio do questionário respondido	85
GRÁFICO 4 – Contato com os P MEC	86
GRÁFICO 5 – Sexo	87
GRÁFICO 6 – Idade	87
GRÁFICO 7 – Ano de conclusão do ensino universitário	88
GRÁFICO 8 – Titulação	89
GRÁFICO 9 – Graduação	89
GRÁFICO 10 – Especialização	90
GRÁFICO 11 – Mestrado	91
GRÁFICO 12 – Caracterização da Instituição Superior de Ensino	91
GRÁFICO 13 – Forma de realização da graduação	91
GRÁFICO 14 – Período de ocupação do cargo	92
GRÁFICO 15 – Tempo de atuação em sala de aula	93
GRÁFICO 16 – Permanência na mesma escola em que atuava anteriormente	93
GRÁFICO 17 – Propostas de ação	94
GRÁFICO 18 – Ações realizadas na prática	96
GRÁFICO 19 – Participação em capacitações não obrigatórias pela DE	98
GRÁFICO 20 – Tema da última capacitação realizada	99
GRÁFICO 21 – Conhecimento acerca dos manuais	100
GRÁFICO 22 – Ações embasadas pelos manuais	100
GRÁFICO 23 – Conhecimento acerca da rede de atendimento à criança e adolescente	101

GRÁFICO 24 – Encaminhamentos: P MEC e serviços	101
GRÁFICO 25 – Parceria: P MEC e serviços	104
GRÁFICO 26 – Situações de mediação de conflitos	106
GRÁFICO 27 – Realização de B.O. na prática cotidiana	106
GRÁFICO 28 – Situação de realização do B.O	106
GRÁFICO 29 – Frequência da necessidade do B.O	107
GRÁFICO 30 – Conhecimento acerca das medidas socioeducativas	107
GRÁFICO 31 – Contato com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa	107
GRÁFICO 32 – Contato com o programa de medidas do município	108
GRÁFICO 33 – Razões do contato com o programa de medidas	108
GRÁFICO 34 – Razões do não contato com o programa de medidas	109
GRÁFICO 35 – Contato com as famílias dos alunos em cumprimento de medida	109

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Evolução da população escolarizável e escolarizada, entre 1940 e 1970, com taxas de escolarização global e índices de crescimento	34
QUADRO 2 – Distribuição dos jovens segundo situação atual em relação ao estudo, por classe econômica, Brasil, 2004	81

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BO	Boletim de Ocorrência
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CAPSad	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CAS	Coordenadoria de Ação Social
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CJ	Centro da Juventude
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DISE	Delegacia de Investigações sobre Entorpecentes
DRADS	Diretorias Regionais de Assistência e Desenvolvimento Social
DE	Diretoria de Ensino
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Orientação Técnica
PM	Polícia Militar
PMEC	Professor Mediador Escolar e Comunitário
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
ROE	Registros de Ocorrências Escolares
SEDS	Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Social
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
1.1 Localização e Obtenção dos Dados	23
1.2 Questionários	25
1.3 Entrevistas	26
2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL	28
2.1 A Escola no Brasil	29
2.2 Formação de Professores: Da Sala de Aula à Mediação de Conflitos	41
2.2.1 Sistema de proteção escolar: mediação de conflitos ou meio disciplinador?	49
2.2.2 (In)Disciplina	58
3 DELINQUENTE, BANDIDO, INFRATOR. MUITO PRAZER, ADOLESCENTE!	64
3.1 Juventude, Adolescência e as Medidas Socioeducativas	64
3.2 O Adolescente que Cometeu Ato Infracional: Quem é Ele	75
3.3 Incluído Fora da Escola	79
4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES MEDIADORES ESCOLAR E COMUNITÁRIO (PMECs) DA DIRETORIA DE ENSINO (DE) – REGIÃO DE SÃO CARLOS – SP: INSTRUMENTOS PARA O DEBATE	84
4.1 Caracterização do Universo da Pesquisa	84
4.2 Resposta do Questionário	86
4.2.1 Caracterização dos PMECs	87
4.2.2 As ações dos PMECs: das propostas às práticas efetuadas	94
5 O PROFESSOR MEDIADOR E O ADOLESCENTE QUE COMETEU ATO INFRACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA NA ESCOLA	110
5.1 Trajetória Profissional e Acadêmica	110
5.2 Motivo Pelo Qual Escolheu o Cargo	112
5.3 Capacitação e Formações para Atuação	114
5.4 Recursos e Materiais Utilizados	115
5.5 Objetivos da Ação	116
5.6 Percepção Acerca da Necessidade do Boletim de Ocorrência	118
5.7 Percepção Acerca do Adolescente que Cometeu Ato Infracional e sua Relação com a Escola	119
5.8 Estratégias de Ação para a Permanência do Adolescente que Cometeu Ato Infracional na Rede de Ensino	122
5.9 Possibilidades e Desafios de Atuação Junto ao Adolescente que Cometeu Ato Infracional	124



6 CONCLUSÕES	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	139
ANEXOS	153

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo parte de uma experiência como orientadora do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos (SP), em que atuei diretamente com as questões relativas à educação formal. Este Programa, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Carlos e os Salesianos<sup>1</sup>, executa as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida e possui uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais, professores de artes, esportes e informática, um publicitário, além de estagiários das áreas de Psicologia e Terapia Ocupacional e um auxiliar administrativo. Além dos técnicos orientadores das medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, também integram a equipe o orientador de famílias e o orientador com foco educacional, lugar que ocupei por dois, dos quatro anos em que lá trabalhei.

Durante minha trajetória nesse Programa, vivenciei a dificuldade não só de inserção do adolescente autor de ato infracional na rede formal de ensino, mas, também, sua dificuldade de permanência na escola. Ao longo de cada ano, percebíamos, através do acompanhamento socioeducativo, que os adolescentes evadiam e não demonstravam interesse em retomar os estudos. Nos contatos realizados com a direção das escolas, muitas vezes, nos deparávamos com suas respostas de caráter excludente e estigmatizante como: “aqui não é depósito de lixo” ou “seu adolescente é a laranja podre que vai contaminar os demais”. Assim, com essa postura advinda das escolas, os desafios eram ainda maiores.

Foi a partir de 2011, quando conheci o professor mediador escolar e comunitário nas escolas com as quais atuava, que percebi uma brecha para o diálogo, um possível parceiro que poderia olhar o adolescente que cometeu ato infracional como um adolescente, acima de tudo.

Muitas foram as conversas, as discussões de casos, as participações em reuniões na Diretoria de Ensino. Com os professores mediadores, conversávamos

---

<sup>1</sup> Uma associação civil, católica, de caráter educacional, cultural e de assistência social. Existente desde 1953, o Salesianos São Carlos tem por finalidade a educação e a assistência social por meio da promoção da infância, da adolescência, da juventude e de adultos em consonância com a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SALESIANOS SÃO CARLOS, 2012).

desde o sentido pedagógico de o adolescente dever “lavar o banheiro” – uma forma como alguns professores compreendiam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade – até as histórias de vida do adolescente, marcadas por violência, negligência e carências das mais variadas naturezas. Descobríamos juntos que os alunos “difíceis” muitas vezes não eram os que cumpriam medida socioeducativa.

Neste percurso, cursei, como aluna especial, a disciplina *Adolescência e Juventude: a vida numa sociedade de risco*, do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. Naquele momento, o discurso acadêmico era ilustrado pela minha prática e vice-versa. O desejo de compreender e estudar a fundo os fenômenos que vivenciava no meu cotidiano começou a tomar forma. Quem, de fato, são os professores mediadores? Quais são suas atribuições e quem as institui? O que pensam sobre o adolescente que cometeu ato infracional? O que fazem para tentar garantir a permanência deste adolescente na rede de ensino?

A partir da Psicologia, área de minha formação, iniciei um diálogo com a Terapia Ocupacional e ambas questionavam a real função do espaço escolar para o adolescente, em especial, aquele que cometeu ato infracional. De toda a rede de suporte socioassistencial, é a escola que o adolescente reconhece como espaço de encontro e socialização, valorizando as potencialidades da experiência escolar (DAYRELL et al., 2009)<sup>2</sup>.

A Terapia Ocupacional considera a escola como um equipamento social relevante por permitir o acesso dos grupos populares à visibilidade social e às experiências educacionais (LOPES; SILVA, 2007). Esta ideia vem ao encontro das pesquisas realizadas no campo da Psicologia que nos apresentam a representação social da instituição escolar para os adolescentes como um *locus* do saber, um espaço de aprendizado que contribui para o seu futuro (OLIVEIRA et al., 2001), além deste espaço do “aprender” representar esperança, autoestima, aceitação, realização pessoal e ascensão social (DAYRELL et al., 2009).

---

<sup>2</sup> Esta reflexão advém da produção acadêmica de diversos autores citados por Dayrell et al. (2009) em Sposito (2009), em que realizam uma análise da produção acadêmica sobre a relação dos jovens com a escola entre os anos de 1999 e 2006, bem como de trabalhos de pesquisa do Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar sob coordenação da Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, que tive a oportunidade de conhecer a partir de 2010, com destaque para a pesquisa “Escola, Juventude e Cidadania: Relação entre a Escola Pública e o Ato Infracional em São Carlos (SP)”.

Impulsionada por estas reflexões e pela possibilidade de interface entre Psicologia e Terapia Ocupacional é que apresento este estudo, cuja temática se faz pertinente aos dois campos, já que a escola é um espaço de estudo e intervenção também dos terapeutas ocupacionais (LOPES et al., 2008; LOPES et al., 2011).

Portanto, são dessas experiências que emergem as inquietações que resultam nas questões que trago para o meu trabalho de mestrado, que tem como cerne a busca de respostas acerca da realidade escolar dos adolescentes que cometeram ato infracional, considerando a escola como um espaço importante para a formação de cidadãos.

## INTRODUÇÃO

A adolescência e a juventude têm sido foco de vários estudos e notícias midiáticas. Atualmente, revivemos mais uma discussão acerca da diminuição da maioria penal com o discurso de que, penalizando mais duramente o adolescente autor de ato infracional, haverá uma diminuição da violência.

Este trabalho vem refletir sobre este olhar voltado exclusivamente para o ato infracional, desconsiderando-se o indivíduo, assim como propõe Misse (2008) ao discutir quem é o objeto da acusação: a transgressão ou o sujeito da transgressão. Partimos do olhar estigmatizante da sociedade em relação ao adolescente que cometeu ato infracional, principalmente dentro da instituição escolar. Assim, ao ser estigmatizado, visto exclusivamente como um agressor ou um desajustado social, este adolescente enfrenta a dificuldade de ser considerado como um cidadão de direitos (VOLPI, 2001).

Vale ressaltar que, com o intuito de não nos referirmos aos adolescentes de maneira estigmatizante<sup>3</sup>, utilizaremos neste trabalho, o termo “adolescentes que cometeram ato infracional” para demarcar a questão situacional, já que os termos “autor de ato infracional” e “em conflito com a lei” sugerem a instauração do desrespeito às regras como parte da individualidade do adolescente e ao estigmatizá-lo, substituímos esta individualidade pela classificação que lhe impomos (SOARES, 2004).

Como resposta legal à questão do adolescente que cometeu ato infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), institui as medidas socioeducativas a serem aplicadas a estes adolescentes com o intuito de responsabilizá-los e protegê-los. Os adolescentes, portanto, são inimputáveis frente ao direito penal dos adultos, mas responsabilizados pelo ato infracional cometido.

Pesquisas acadêmicas, estudos realizados por diversos órgãos, assim como os levantamentos anuais realizados pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, ao caracterizarem o adolescente que cometeu ato infracional, apontam para o alto

---

<sup>3</sup> O antropólogo e cientista social Eduardo Soares (2004) diz que do preconceito decorre a invisibilidade e uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma. Assim, ao estigmatizar, anulamos a individualidade e tudo que nela é singular, que distingue a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Partimos desses preceitos para justificar nossa escolha em utilizar a expressão “adolescente que cometeu uma ação” no lugar de “autor da ação” por nos parecer que essa última confere um “título permanente” enquanto a primeira sugere uma “fase da vida”.

índice de adolescentes fora da rede de ensino através da falta de acesso, dificuldades de permanência e evasão (DIAS, 2011; TEIXEIRA, 2008a; BRASIL, 2011b). A instituição escolar, ao mesmo tempo em que deve incluí-lo, não o faz “sentir parte”, provocando muitas vezes sua evasão através de um ato demissional (LOPES, et al., 2011).

A educação como direito é preconizada em diversos documentos nacionais e internacionais. Porém, no Brasil, embora o acesso à educação tenha sido ampliado com a democratização do ensino, o que ocorre desde os anos 1990, são enormes desigualdades, não somente de acesso, mas de permanência do adolescente advindo dos grupos populares da nossa sociedade no sistema de ensino. Assim, o que parece ter sido instituído como direito, não reflete a realidade vivenciada por muitos, principalmente pela juventude pobre (ABRAMOVAY et al., 2007).

A questão da violência escolar também se apresenta como um problema e como promotora da exclusão do sistema de ensino, à medida que a escola não é só vítima, mas também autora de violência (ARROYO, 2007). Como uma resposta para a redução da violência escolar, baseada em ações pulverizadas realizadas pelas diversas unidades escolares do estado de São Paulo e com o objetivo de garantir que o direito à educação possa ser efetivado em um ambiente democrático, tolerante e pacífico, foi instituído, em 12 de fevereiro de 2010, conforme Resolução nº 19 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o *Sistema de Proteção Escolar* com a finalidade de coordenar o planejamento de execução de medidas de prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. Para tanto, instituiu-se o cargo do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) para integrar a equipe escolar das unidades do estado (SÃO PAULO, 2010).

A fim de compreender o trabalho deste professor, através do contato realizado com a Diretoria de Ensino (DE) – Região de São Carlos – SP, foi possível conhecer e ter acesso aos professores mediadores tanto do município quanto dos distritos e cidades pertencentes a esta jurisdição para que, inicialmente, fosse realizada uma caracterização destes professores, conhecendo também as propostas e as ações executadas em seu trabalho, já que esta nova função dentro da escola se encontra em construção. Com o intuito de conhecer estas informações, foi elaborado um questionário aplicado a todos os professores mediadores pertencentes à DE – Região de São Carlos.

Posteriormente, para aprofundarmos a compreensão das estratégias de ação destes professores com relação ao adolescente que cometeu ato infracional no que se refere à garantia de permanência deste na rede de ensino, os professores que já haviam tido contato direto com este adolescente em seu trabalho colaboraram com nossa pesquisa concedendo-nos uma entrevista.

Dessa forma, a partir da compreensão do Sistema de Proteção Escolar e do papel atribuído ao professor mediador escolar e comunitário, o presente estudo objetivou conhecer as estratégias de ação do professor mediador para a permanência do adolescente que cometeu ato infracional na rede de ensino de São Carlos (SP). A escolha por este município se deu pelo fato de a maioria das unidades escolares possuírem este professor em suas equipes – já que houve grande adesão da DE à implantação do Sistema de Proteção Escolar em suas escolas – e pelo nosso conhecimento da atenção dada por este município às questões que se referem ao adolescente que cometeu ato infracional, inclusive no âmbito acadêmico, berço de várias pesquisas sobre a temática (LOPES et al., 2010; ZANCHIN, 2010; DIAS, 2011; LOPES; SFAIR; BITTAR, 2012; BORBA, 2012; LOPES et al., 2013). A condição de São Carlos ter sido considerada referência nacional pelo seu modelo de aplicação das medidas socioeducativas devido à agilidade e à articulação dos procedimentos que envolvem órgãos do judiciário, assistência social, ministério público e defensoria pública (ZANCHIN, 2010), também foi um elemento considerado na escolha.

O presente trabalho foi dividido em seis seções. Após esta introdução, na primeira seção, são registrados os caminhos metodológicos percorridos para a obtenção dos dados coletados, assim como os instrumentos utilizados para tanto. A obtenção dos dados foi possível através da aplicação de um questionário e de entrevistas voltadas aos professores mediadores que tiveram contato com o adolescente que cometeu ato infracional em seu trabalho. Vale ressaltar que, para manter o anonimato dos professores que participaram da pesquisa, as escolas em que atuam não foram identificadas neste texto.

As seções subsequentes oferecem o referencial teórico para o tema estudado: na segunda seção, são trazidos os referenciais teóricos que balizaram nossas análises sobre a história da escola no Brasil e a educação como direito social. A reflexão é ampliada a partir das suas subseções, que refletem sobre a formação dos professores e sobre as medidas disciplinares utilizadas, para, então,

chegarmos ao Sistema de Proteção Escolar e ao Professor Mediador Escolar e Comunitário, descritos tanto pelos documentos legais quanto pelo coordenador deste sistema através da sua colaboração, concedendo-nos uma entrevista. Nessa discussão, a escola é descrita como palco de conflito e espaço de (in) disciplina. Parte-se do princípio de que, em toda a sua história, o acesso à escola brasileira sempre foi privilégio das elites (ROMANELLI, 1978).

Na terceira seção, tem-se como objetivo promover a reflexão sobre as diferentes concepções dos conceitos de juventude e adolescência que influenciam, inclusive, na elaboração de políticas públicas para esse segmento (SPOSITO, 2007). Há maior ênfase no recorte etário da adolescência que determina as ações jurídicas específicas quando da prática do ato infracional (BRASIL, 1990).

Ampliando a discussão, têm-se as subseções que tratam especificamente do adolescente que cometeu ato infracional. A primeira subseção apresenta as medidas socioeducativas, como resposta do Estado e da sociedade brasileira à prática do ato infracional, bem como a legislação na área, as instâncias responsáveis pela regularização e os meios de execução. A segunda reflete sobre o adolescente que cometeu ato infracional, mostrando um panorama dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil e a penalização da pobreza (SARTÓRIO; ROSA, 2010). A última subseção ilustra a condição escolar da juventude pobre no Brasil, incluindo o adolescente que cometeu ato infracional nessa questão. Parte-se da noção de vulnerabilidade social, não como um problema do indivíduo, mas como uma condição social, analisando-se o quanto o adolescente pobre que cometeu ato infracional é excluído principalmente da instituição escolar.

A quarta seção traz os dados obtidos através da aplicação do questionário, que nos permitem caracterizar o professor mediador e algumas de suas práticas com os alunos em geral. Esses dados são apresentados por meio de análise estatística descritiva.

Na quinta seção, a partir das entrevistas realizadas, apresentam-se as práticas do professor mediador, bem como sua percepção acerca do adolescente que cometeu ato infracional e as ações para a permanência desse na escola. Com base nos depoimentos dos participantes, seguidos das discussões, esta seção foi dividida em 9 subseções, elaboradas de acordo com o roteiro de entrevista e das respostas dadas pelos professores.



Foram desenhadas ações, limites e potencialidades desse agente educacional no caso estudado e, verificou-se, de forma geral, a necessidade de que se reflita, na escola e fora dela, pela gestão do sistema educacional e sociojurídico, pelos professores e, fundamentalmente, pela sociedade, sobre a importância do professor mediador com relação à permanência, no sistema regular de ensino, do adolescente que cometeu ato infracional.

Assim, por meio da caracterização e das reflexões realizadas, espera-se contribuir com as práticas do professor mediador, assim como com a incorporação dessas discussões em sua formação.

## **1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Os caminhos metodológicos para a coleta de dados foram divididos em dois momentos que abarcaram a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os professores mediadores.

Para maior compreensão acerca do Sistema de Proteção Escolar – Resolução nº 19 de 12 de fevereiro de 2010, instituída pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – e do papel do professor mediador, foi realizada uma entrevista com o coordenador dessa proposta. Os excertos da entrevista, juntamente com os referenciais legais, explicam a origem desse Sistema, bem como aquilo que é esperado enquanto resultado de sua implementação.

Para a caracterização do professor mediador escolar e comunitário atuante nas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino - Região de São Carlos, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, embasado nas atribuições legais desse professor. O instrumento foi aplicado a todos os professores a fim de conhecer a formação, as propostas de ação e as estratégias que eles vêm desenvolvendo em seu cotidiano.

Em seguida, foi realizada uma entrevista com os sete professores que tiveram contato com adolescentes que cometeram ato infracional em sua prática para que, a partir de seu depoimento, fosse possível apreender as estratégias que eles vêm desenvolvendo para a permanência destes adolescentes na rede de ensino.

### **1.1 Localização e Obtenção dos Dados**

A Diretoria de Ensino é um órgão que compõe o quadro institucional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo de trabalho a efetivação das políticas públicas educacionais, dando suporte às unidades escolares de sua jurisdição em âmbito administrativo e pedagógico. Além disso, a Diretoria de Ensino também deve prover o aprimoramento profissional de cada funcionário, tanto da sede quanto das unidades escolares. Este aprimoramento ocorre por meio das Orientações Técnicas (OT), promovidas pela Secretaria de Educação do Estado e pelo Núcleo Pedagógico, abordando assuntos específicos. O estado de São Paulo possui 91 Diretorias de Ensino, dentre elas, a de São Carlos.

A Diretoria de Ensino - Região de São Carlos possui em sua jurisdição, além da cidade de São Carlos, os distritos de Água Vermelha e Santa Eudóxia e as cidades de Itirapina, Ribeirão Bonito, Dourado, Ibaté, Corumbataí e Descalvado – que também foram abarcados na coleta de dados – abrangendo um total de 43 unidades escolares estaduais que compõem a sua jurisdição. Dessas, 42 escolas possuem o Ensino Fundamental e 30 possuem o Ensino Médio.

Na ocasião da coleta de dados para a pesquisa, 30 unidades escolares (70%) já haviam implantado o Sistema de Proteção Escolar. Dessas, 26 possuíam o P MEC em suas equipes e 4 aguardavam a atribuição do cargo.

Para que essa coleta pudesse ser realizada, entramos em contato com o supervisor de ensino, responsável pelos professores mediadores das unidades escolares da jurisdição da Diretoria de Ensino - Região de São Carlos, para apresentar a proposta da pesquisa e conhecer quais as ações que deveriam ser efetuadas para a viabilização da coleta de dados para a pesquisa. O supervisor nos informou que seria necessário apresentar o projeto de pesquisa à Dirigente Regional de Ensino juntamente com uma cópia do questionário a ser aplicado. Além desses documentos, enviamos também uma carta esclarecendo os objetivos da pesquisa, bem como nosso posicionamento e compromisso com uma conduta ética (Apêndice A).

Após o aceite por parte da DE, autorizando inclusive a visita da pesquisadora a todas as Escolas Estaduais para realizar sua coleta, conforme Anexo A, foi requisitado junto ao supervisor supracitado, um espaço nas reuniões de Orientação Técnica (OT) em que os P MECs participam quinzenalmente na DE para a apresentação da pesquisa e a aplicação do questionário (Apêndice B), pedido este que também foi aceito.

No primeiro semestre de 2013, mais precisamente no mês de março, período de retomada das reuniões de OT, esta pesquisa foi colocada na pauta da segunda reunião do ano onde a pesquisadora pôde apresentar o estudo e convidar os 28 P MECs presentes a participarem<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como já foi dito anteriormente, 26 unidades escolares de São Carlos possuem o P MEC, porém, na ocasião da pesquisa, havia 28 professores em atividade, pois, duas unidades escolares do município possuíam dois professores mediadores devido ao grande número de alunos matriculados. O restante das escolas possuía somente um professor.

Junto com os questionários, foi entregue aos professores uma carta convite que esclarecia os objetivos da pesquisa e seus aspectos éticos, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C e Apêndice D). De imediato, dos 28 questionários distribuídos, cinco foram devolvidos já preenchidos. Com relação ao restante, ficou acordado que os professores os entregariam ao supervisor na próxima reunião de OT.

Como as reuniões subsequentes já possuíam pauta definida, tornou-se inviável o retorno da pesquisadora às OT para o acesso aos questionários faltantes. Sendo assim, foi necessário buscar cada questionário, em todas as escolas cujo P MEC ainda não havia entregado. Isto ocorreu somente no mês de agosto, após as férias dos professores, totalizando 21 questionários. Vale ressaltar que somente um professor se recusou a participar da pesquisa.

Os seis questionários faltantes pertenciam aos professores dos distritos e municípios vizinhos de São Carlos. Sendo assim, após contato telefônico com os P MECs, esses sugeriram que o instrumento fosse enviado via correio eletrônico para que eles preenchessem e encaminhassem à pesquisadora. Até o término da pesquisa, somente dois professores deram retorno, apesar de nossos esforços com relação à importância desse retorno.

## **1.2 Questionários**

Para a realização da primeira parte da coleta de dados, foi elaborado um questionário destinado diretamente aos P MECs. A aplicação deste instrumento objetivou o acesso às informações sobre estes profissionais, com o intuito de realizar a caracterização dos professores que optam pelo serviço de mediação de conflitos.

Assim, foram formuladas questões abertas e fechadas que abordaram conteúdos acerca da formação dos professores, da passagem pelas escolas onde construíram sua práxis, do tempo em que atuaram em sala de aula antes de ocuparem o cargo de mediadores, do contato que têm com os adolescentes em cumprimento de medida, bem como as situações de mediação de conflitos que já vivenciaram e se já realizaram um boletim de ocorrência (B.O) <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O Boletim de Ocorrência é um documento utilizado pelos órgãos policiais para realizar o registro da ocorrência, a notícia de um crime. As ocorrências são registradas nas delegacias de polícia.

O primeiro contato com os professores mediadores, como descrito acima, ocorreu com a participação da pesquisadora em uma reunião de Orientação Técnica (OT), em março de 2013. Na ocasião, o questionário foi entregue aos 28 professores presentes. Vale ressaltar que, de todas as escolas estaduais do município que possuíam o professor mediador, quatro delas estavam aguardando a atribuição do cargo, portanto, a pesquisa não atingiria todo o contingente esperado.

Com relação ao interesse na participação desta primeira fase da pesquisa, todos os PMECs se dispuseram a participar, com exceção de um professor cuja justificativa se baseou no fato do outro PMEC que atua na mesma escola já haver respondido ao questionário.

Nesta reunião, também esclarecemos que após a análise dos dados coletados com o questionário, alguns professores seriam convidados a aprofundarem as reflexões sobre sua prática através de uma entrevista a ser concedida à pesquisadora. Porém, aqueles que não fossem contatados, mas que quisessem participar da entrevista, poderiam se manifestar para compartilhar da segunda parte da coleta dos dados.

Nesta primeira fase, portanto, somando-se os questionários entregues presencialmente e via correio eletrônico, participaram 23 dos 28 professores, configurando uma colaboração com a pesquisa de 82% dos PMECs.

### **1.3 Entrevistas**

Após o acesso a todos os questionários, entramos em contato com sete, dos treze PMECs que haviam relatado terem tido contato com o adolescente que cometeu ato infracional, a fim de convidá-los para a continuarem sua colaboração, concedendo-nos uma entrevista, com o intuito de conhecer sua trajetória acadêmica e profissional e as intervenções que têm realizado, principalmente, no que se refere ao adolescente supracitado. O critério de escolha de somente sete professores (que representa 25% de todos os PMECs da DE - Região de São Carlos) foi a nossa constatação, a partir dos dados coletados, de que estes haviam tido uma maior experiência com os adolescentes que cometeram ato infracional em suas práticas cotidianas.

Para garantir o anonimato dos professores, optou-se por não identificar as escolas. Todos se dispuseram a participar das entrevistas, que ocorreram nos

meses de junho e agosto. Portanto, na segunda parte da coleta de dados, tivemos a participação de 100% dos PMECs convidados.

Foi realizada entrevista, utilizando-se um roteiro (Apêndice E) norteador dos depoimentos, a fim de possibilitar que os professores pudessem discorrer livremente sobre suas rotinas, intervenções e percepções. Para esta parte da coleta, foi utilizado um gravador de áudio para que não houvesse perda de conteúdo.

As entrevistas foram feitas individualmente nas salas dos PMECs (denominadas “salas de mediação”) de cada escola. Após a apresentação da proposta, foi retomado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o intuito de enfatizar o compromisso ético da pesquisa, assegurando o anonimato tanto dos professores quanto das escolas em que atuam. A duração de cada entrevista foi em média de 40 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que fizessem alterações, caso considerassem necessário. Nesta fase, apenas uma das entrevistas enviadas foi alterada. Totalizaram-se 86 páginas transcritas dos relatos gravados. Todos os professores convidados que se dispuseram a participar das entrevistas se mostraram bastante disponíveis, flexibilizando, inclusive, seus horários e atividades para receberem a pesquisadora.

No sentido de ampliar a compreensão sobre o contexto em que o Sistema de Proteção Escolar foi concebido e implementado, entramos em contato via mensagem eletrônica, com o coordenador deste sistema na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A entrevista, agendada previamente, ocorreu na própria sede da Secretaria no município de São Paulo no mês de julho.

Além de questões específicas que abrangessem as informações que buscávamos, os depoimentos dos PMECs nas entrevistas também embasaram o roteiro (Apêndice F) norteador para a entrevista realizada com o coordenador.

Essa entrevista teve duração de 2 horas, totalizando 32 páginas de transcrição. O mesmo procedimento já citado anteriormente no que se refere à possibilidade de alteração do depoimento também foi realizado com esse entrevistado.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL

A educação como direito é preconizada em diversos documentos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1989. Segundo o Relatório Sobre a Situação das Crianças no Mundo (UNICEF, 1999), trata-se de um direito de todas as crianças e adolescentes e um dever de todos os Estados que embasa a democracia, a liberdade e o desenvolvimento humano.

No Brasil, o reconhecimento histórico do direito à educação está expresso no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelecido como direito social, reafirmado pelo ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 53, capítulo IV, e normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2).

A educação também abriga discussões e ideologias de classes entre discurso e prática, direitos e privilégios, universalização e exclusão (SILVA, 2007). Segundo Sposito e Carrano (2003), as políticas voltadas à juventude, no sentido de efetivar a essa população a noção de sujeito de direitos, atendendo verdadeiramente às suas demandas, têm sido insuficientes, tornando a escola, em especial, a pública, um espaço relevante.

Embora, enquanto representação social, a escola pública tenha sido pensada como a escola ideal por alunos, professores e a comunidade em geral, “[...] o que vemos são instituições escolares à mercê de políticas educacionais insuficientes, descontínuas e afastadas da realidade social da população que deseja atingir” (LOPES et al., 2008, p.70). Da mesma forma, percebe-se que a tríade: acesso, permanência e aprendizagem efetiva também tem ilustrado os grandes problemas na educação da atualidade (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

Essas mesmas instituições, ao invés de contribuírem para a emancipação dos sujeitos, tornam-se palco de violência física e simbólica, evidenciada pelo fato de que ao mesmo tempo em que inclui o adolescente, não o faz “sentir-se parte”, o que resulta na evasão, muitas vezes provocada pela própria escola através de um ato demissional (LOPES et al., 2011).

O percurso histórico dos fundamentos da educação brasileira acompanhou as diversas transformações no campo econômico e social. Percebe-se que o direito à educação, não foi desde o início igualitário a todas as classes. O conhecimento passou a ser uma via de ascensão social e busca dos grupos socioeconomicamente desfavorecidos pelo *status* da elite, a quem sempre o conhecimento foi destinado.

Para uma maior compreensão acerca do direito à educação, faz-se necessário um breve resgate histórico da educação brasileira, enfatizando os principais marcos a fim de ampliar a dimensão contextual das questões já descritas. A seguir, apontamentos sobre a educação na cidade de São Paulo também serão realizados, já que a capital é palco do nascimento da proposta que embasa este estudo: o Sistema de Proteção Escolar.

## **2.1 A Escola no Brasil**

A ação educativa processa-se a partir da compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido. No processo educativo, há dois aspectos que são interdependentes: 1) o homem e seu “estar-no-mundo” e com ele relacionar-se, transformando-o e transformando-se; 2) o gesto comunicador do homem, transmitindo aos outros suas experiências. Assim, a educação é a mediadora entre o gesto cultural e sua continuidade. Dessa forma, à medida que se transforma, o homem se educa, e à medida que transmite a outros homens os resultados de suas experiências, ele os educa (ROMANELLI, 1978).

A instituição escolar, nascida da necessidade de transmitir as experiências das gerações mais velhas às gerações mais novas, minimiza sua função no sentido de que, na maioria das vezes, ao impor e preservar os modelos culturais importados, impossibilita a criação e inovações culturais. Na fase de colonização do Brasil, esse tipo de ação escolar foi aquele que impôs e preservou a cultura transplantada. A maneira como foi feita a colonização brasileira através da apropriação do solo, da estratificação social, do controle do poder político, juntamente com o uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da cultura escolar brasileira. Dessa forma, a função da escola foi a de manter o privilégio de classes quando não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais a preparação para o trabalho, oferecendo *status* à camada dominante.



A economia colonial brasileira teve grandes implicações na ordem social e política por ter sido fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava. A estratificação social, aliada à necessidade de manutenção da segurança, contribuiu para a formação de uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos donos de terras. Foi a família patriarcal que favoreceu a importação de formas de pensamento dominantes da cultura medieval europeia, feita através dos Jesuítas. A classe dominante, além de detentora do poder político e econômico, era também detentora dos bens culturais importados.

O Brasil nasceu na época do reflorescimento do humanismo do Renascimento europeu. Na Europa, até o século XVI, a instrução não era difundida para as camadas mais baixas e centrava-se na leitura de clássicos latinos e gregos. Os movimentos populares heréticos foram os que promoveram a difusão da instrução para que cada um pudesse interpretar livremente a bíblia, sem mediação do clero. No Renascimento europeu do século XV, o ensino elementar não se distinguia do catecismo. A instrução abarcava tanto o ler, escrever e contar, como a instrução religiosa e a instrução moral (ROMANELLI, 1978).

A cultura das elites, portanto, era essencialmente o humanismo cristão. No século XVI, os movimentos reformadores iniciados por Lutero e expandidos no século XVII, difundiam a instrução para todos, sem distinção de classe, fator que impulsionou a construção da escola elementar moderna, a Igreja Católica reagiu criando a Companhia de Jesus por Ignácio de Loyola cujo objetivo essencial era a defesa dos seus dogmas e difusão em todos os continentes. A Companhia defendeu fortemente que a educação fosse o veículo de propagação da fé católica, e, portanto, diferentemente dos movimentos populares reformadores, não exigiu do Estado escola para todos.

Essa matriz marcou a educação brasileira, pois o ensino formal foi introduzido no Brasil pelos padres da Companhia de Jesus e, até meados do século XVIII, era altamente elitista, atendendo a uma pequena camada de brancos, proprietários e famílias da elite colonial. Nos séculos XVI e XVII, não havia preocupação com a educação popular. “Ler e escrever não era condição generalizada de vida social” (MARCÍLIO, 2005, p.3). Apenas aos donos das terras e aos senhores de engenho cabia o direito à educação e, mesmo assim, de maneira restrita, já que as mulheres e os filhos primogênitos – que cuidariam dos negócios paternos – não eram incluídos. Desse modo, a escola era frequentada somente pelos filhos homens e não

primogênitos, sendo a educação escolarizada destinada a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante (ROMANELLI, 1978). O ensino da época não tinha utilidade prática para uma cultura fundada na agricultura e no trabalho escravo. De fato, a educação servia para cultivar as coisas do espírito, proposta da educação jesuítica, embora estivesse restrita à classe dominante o acesso à educação.

Segundo Prado Junior (2000, p.125), o Brasil manteve uma estrutura altamente discriminatória dividida do seguinte modo:

[...] uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda a riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua subsistência, escrava ou um pouco mais que isso, máquinas de trabalho apenas, sem outro papel no sistema.

A obra catequética que constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil cedeu gradativamente lugar à educação da elite. Esta educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, atravessou todo o período colonial e imperial, chegando ao período republicano sem ter sofrido nenhuma modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar. A educação passou, então, a ser almejada por todo aquele que procurava adquirir *status* (ROMANELLI, 1978).

No século XIX, o Brasil viu surgir uma estratificação social mais complexa: a presença de uma classe intermediária que surgia com a mineração. Sua participação na vida social expressou-se de forma mais ativa, sobretudo, pelo comprometimento político: essa classe desempenhou um papel relevante na política do Brasil monárquico e nas transformações pelas quais passou o regime no final do século e isso foi possível devido à educação escolarizada, o instrumento que a fez firmar-se como classe. Como as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo alfabetização, a escola não despertava qualquer interesse para a população camponesa rural. Dessa forma, eram as classes médias e operárias urbanas que, com a necessidade de obter um mínimo de condições para a consecução de empregos nas fábricas, procuravam a escola para ascender socialmente. Além disso, no final do século, a criação de grandes estabelecimentos totais de segregação da sociedade para crianças, jovens carentes e sem família e

para os delinquentes começou a ser pensada, surgindo, em 1870, as colônias orfanológicas<sup>6</sup>.

Assim, a primeira República teve um quadro de demanda educacional que caracterizou as necessidades da população.

De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra (ROMANELLI, 1978, p.45).

Uma vez que a economia agrícola não fazia exigências à escola em termos de necessidade econômica, a função social da escola era a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da administração pública, já que a busca pela escola pelos estratos médios urbanos visava à manutenção ou aquisição de *status*.

A educação é, sobretudo, considerada um instrumento de mobilidade social. Neste quadro, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar *status* aos indivíduos. A educação representava para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social (SOBRAL, 2000, p.4).

Com a intensificação do processo de urbanização e com a industrialização crescente, a demanda social por educação se modifica: um contingente cada vez maior de estratos médios e populares passou a pressionar o sistema escolar para que ele se expandisse. Com a evolução da economia, até então agrária, para o modelo urbano-industrial, surgiu a necessidade de haver recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário. O novo modelo econômico passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 1978).

O crescimento acelerado da demanda social, somado ao aparecimento da necessidade por recursos humanos, instaurou um desequilíbrio. A crise do sistema educacional a contar de 1930 ocorreu, sobretudo, por dois fatores: um de ordem quantitativa, representado pela pequena oferta, e outro de ordem estrutural, representado pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica (ROMANELLI, 1978).

---

<sup>6</sup> Em São Paulo, este tipo de instituição só foi criado pelo governo em 1902. O Instituto Modelo ou Disciplinar de São Paulo no bairro do Tatuapé foi o precursor da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

O novo modelo econômico endossado pela Revolução Industrial influenciou consideravelmente a expansão do ensino. Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos buscavam a implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita, caracterizando o Estado como um agente educador, já que as exigências da sociedade industrial demandavam mudanças na forma de se encarar a educação e da atuação do Estado como responsável pela educação do povo. A concentração da população nos centros urbanos aumentou a necessidade de se eliminar o analfabetismo e qualificar o máximo de pessoas para o trabalho. Com o desenvolvimento das relações capitalistas, portanto, nasceu a necessidade da leitura e escrita para uma melhor condição de concorrência para o mercado de trabalho.

Porém, a expansão capitalista também trouxe a luta de classes: enquanto o sistema educacional sofria a pressão social da educação com a democratização do ensino, as elites que se encontravam no poder buscavam os meios para conter essa pressão popular, mantendo através da legislação do ensino, seu caráter “elitizante”. O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara a elite, não ocorrendo de maneira que se tornasse universal e gratuita. A educação no Brasil, portanto, obedeceu às normas de uma sociedade heterogênea, marcada por uma herança cultural aristocrática (ROMANELLI, 1978).

Com relação à expansão da educação no que se refere a oferta e procura, o Brasil também vivenciou deficiências quantitativas nesse processo. Segundo os dados levantados pela Estatística da Educação Nacional no período de 1940 a 1970, ilustrados por Romanelli (1978) no quadro a seguir, a demanda social por educação cresceu aceleradamente, porém, a expansão do sistema educacional foi insuficiente para atingir a população em idade própria para receber a educação escolar.

**Quadro 1 – Evolução da população escolarizável e escolarizada, entre 1940 e 1970, com taxas de escolarização global e índices de crescimento**

Anos	População de 5 a 24 anos	Matrículas	%
1940	19.344.174	2.928.838	15,14
1950	23.817.548	4.826.885	20,26
1960	32.038.353	8.728.631	27,24
1970	57.401.432	17.323.580	30,13

Fonte: ROMANELLI, 1978, p 84.

Vê-se que 70% da população entre 5 e 24 anos permanecia, na década de 1970, fora da escola.

O rendimento interno do sistema escolar também se mostrou deficitário ao longo dos anos. Segundo dados do período compreendido entre 1942 e 1972, 50% da população em idade escolar se encontrava marginalizada e a maioria daqueles que conseguiram ingressar, não conseguiu permanecer na escola por tempo suficiente<sup>7</sup>.

Romanelli (1978) explica esse fenômeno sob dois olhares: os fatores relacionados com o contexto global em que se instala a escola e aqueles relacionados à ordem interna do sistema. O primeiro compreende os fatores de ordem econômica, social e cultural que interferem no aluno que, para sua permanência na escola, vivencia nela uma luta desigual. Esses fatores dizem respeito à condição de sua família até a necessidade dos jovens de priorizarem o trabalho para garantir sua sobrevivência. O segundo diz respeito à estrutura da escola que resiste a qualquer tentativa de modernização, com conteúdos não condizentes com a realidade do aluno, tornando-a pouco interessante para ele, com os métodos tradicionais de ensino e avaliação, bem como com a falta de recursos materiais e equipamento escolar adequados, somados ainda à presença de professores leigos e mal preparados. Em síntese, para a autora, o caráter elitista da escola da época se explica em razão de fatores externos e internos a ela própria.

<sup>7</sup> Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC (ROMANELLI, 1978).

Sendo assim, pelo fato de o sistema educacional não conseguir conter a demanda e sem poder responder às novas necessidades do desenvolvimento econômico, ele se organizou para garantir sua sobrevivência à custa da seletividade, marginalizando grande parte da população.

Acerca desta questão, Romanelli (1978) reflete sobre a expansão do ensino ter assumido o aspecto de uma luta de classes. Nesse sentido, enquanto as camadas populares buscavam através da educação o acesso a posições das classes mais altas, estas necessitavam manter o controle, assegurando certo grau de seletividade, fazendo com que subissem somente “os mais capazes”. Assim, o ensino se expandiu, mas de forma insuficiente e distorcida.

Os padrões da qualidade de ensino almejados pelas elites a fim de conter a explosão demográfica nas escolas eram padrões referentes a valores culturais da velha aristocracia rural, portanto, somente os filhos dessa classe tinham condições para lutar pela sua manutenção, pois eram valores e mentalidade exclusivos das elites. O termo “mais capaz” passou então a ser medido pela capacidade da população de integrar-se a esses padrões; os mais capazes eram aqueles que satisfaziam as exigências da educação aristocrática. A população escolar pertencente à elite se encontrava, desse modo, em melhores condições que as camadas menos favorecidas para lutar pela aprovação nos exames e pela conquista das vagas. “É aqui que se encontram as raízes da discriminação social [...] nessa luta pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social” (ROMANELLI, 1978, p.104). O direito à educação, portanto, é para aqueles que se mostravam capazes, segundo os padrões e valores impostos pela classe dominante, desempenhando a educação brasileira um papel alienante e conservador. Essa questão nos remete às reflexões do teórico italiano Antonio Gramsci (1978, p.136), para quem, o fato de a escola ser antidemocrática se dava pela sua função de “[...] preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade [...] segundo sua origem de classe, como dirigentes ou trabalhadores”.

Essa diferenciação foi legitimada já em 1909, através do Decreto nº 7.566, que prescrevia que os filhos dos desfavorecidos deveriam adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastariam da ociosidade ignorante e do crime (MARCÍLIO, 2005). Assim, as escolas técnico-profissionais deveriam atender às classes populares num plano mais assistencial do que educacional, herança do Império em

que a educação profissional era voltada unicamente para órfãos e abandonados, cuja proteção do Estado buscava evitar a formação das “classes perigosas” (MARCÍLIO, 2005).

Vê-se então que o debate entre escola e juventude pobre no Brasil remonta desde o início do século passado, evidenciando mais uma vez o crivo social do acesso à educação e com qual finalidade justifica-se esse acesso: ingressar no ensino superior, como o jovem da elite, ou formar o jovem pobre para o trabalho. O aparelho escolar ocupa, então

[...] um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, organizando-se em duas redes, de modo a reproduzir a divisão da sociedade em classes, os burgueses e os proletários, seja ao inculcar a ideologia dominante, seja ao formar a força de trabalho (DORE, 2006, p. 333)<sup>8</sup>.

Com o declínio das elites agrárias nos anos 1920, o Estado se viu obrigado a responder a esse novo contexto editando, pela primeira vez, políticas públicas em todos os setores da vida nacional. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no contexto pós-revolução liderada pelos tenentistas, tendo Getúlio Vargas à frente, que iniciou uma série de políticas intervencionistas com vistas a modernizar o país, processo que caracterizou a revolução burguesa de caráter autoritário no Brasil. O Estado intervencionista durante esse longo processo editará duas ditaduras: uma pelo próprio Vargas (1937-1945), outra de caráter militar (1964-1985).

No âmbito da sociedade civil, em 1932, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por Fernando de Azevedo e outros educadores, que afirmava a educação como um direito fundamental de todos, imprimindo, pela primeira vez na história do Brasil, uma função social à educação como um dever do Estado:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização das escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (AZEVEDO et al., 2010, p. 44).

---

<sup>8</sup> Contrário a essa ideia, Gramsci luta por uma “escola unitária”. O “princípio unitário” descrito por Gramsci se relaciona à luta pela igualdade social expressa na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual que divide a sociedade entre governantes e governados (DORE, 2006).

O Manifesto previa a ação mais concreta do Estado, tornando a escola pública um direito de todos, isto é, escola primária como base da cidadania, reivindicando sua laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e universalidade, ilustrada posteriormente na Constituição de 1934, que previa, em seu artigo 148, a educação como um direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Apesar das propostas contidas no Manifesto de 1932, que nunca foi executado plenamente, o Estado brasileiro não assumiu a escola pública como política prioritária (BITTAR, 2007). As escolas permaneceram sob responsabilidade das autoridades municipais e estaduais ou nas mãos da iniciativa privada (SCHWARTZMAN, 2005). A partir da necessidade de se preparar um contingente de mão-de-obra para as novas atividades de mercado, a Constituição de 1937, em seu artigo 129, cita o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas como dever do Estado, instituindo oficialmente a discriminação social através da escola (ROMANELLI, 1978). Foi criada a escola pública paga, instaurando a dualidade do ensino: os ricos proveriam seus estudos no sistema público ou particular e os pobres seriam encaminhados às escolas profissionais. Assim, esta constituição deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação, limitando sua ação, tornando-a uma ação supletiva (MARCÍLIO, 2005).

Ao longo da história recente do país, conforme citado, o Brasil passou por duas ditaduras (1937-1945 e 1964-1985) que, em termos educacionais, foram caracterizadas por períodos de repressão, autoritarismo, privatização do ensino, tecnicismo pedagógico e institucionalização do ensino profissionalizante<sup>9</sup>, chegando ao fim em 1988 com a votação de uma nova Constituição, que inaugurou o novo período democrático no país e consagrou várias conquistas decorrentes da mobilização dos movimentos sociais, dentre elas, o direito à educação desde o zero ano, a gratuidade do ensino público a todos os níveis e a gestão democrática da educação pública (MARCÍLIO, 2005).

Na cidade de São Paulo, com a explosão de população, a escola pública entrou definitivamente na vida urbana, expandindo-se do centro à periferia da capital paulista, escola esta, pública, obrigatória e gratuita. Foi a partir dos anos de 1960,

---

<sup>9</sup> Neste período, a reforma da ditadura militar de 1971 passou a conferir o ensino de segundo grau como “profissionalizante” a fim de fornecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar na universidade, diminuindo a demanda sobre o ensino superior (BITTAR, 2007).



quando, segundo Bittar (2007), o índice de analfabetismo chegou a 39,35%, que as oportunidades e matrículas para setores cada vez mais amplos da população foram aumentando. A educação buscava o patamar da universalização: da escola para todos. Houve, nessa época, o que se chamou de “democratização quantitativa” da escola quando grande contingente da população de baixa renda ingressou na escola pública e a ampliação das matrículas não foi suficiente para absorver a demanda (MARCÍLIO, 2005). Porém, uma contradição não pode ser posta de lado. O Código da Educação Paulista de 1933 preconizava que o ensino primário comum deveria ser gratuito e obrigatório, no entanto, essa obrigatoriedade não se aplicava às crianças de extrema pobreza; estas eram isentas de frequentar a escola de acordo com o artigo 277 dessa lei: “quando forem indigentes, e não se lhes possa oferecer assistência escolar”.

Em contrapartida, a permanência das crianças que frequentavam a escola também era algo preocupante: em 1962, em termos de evasão escolar, o Brasil situava-se dentre os piores da América Latina, à frente apenas de Nicarágua e Haiti, e atrás de todos os outros países, inclusive dos mais pobres. De 1930 a 1990, o problema da evasão escolar em São Paulo não foi contornado, permanecendo como um dos mais graves problemas do ensino fundamental. Segundo os dados da Fundação Seade, em 1990, a taxa de evasão escolar era de 9,3%, totalizando 26,5% de crianças de 7 a 14 anos excluídas ou em defasagem de idade/série. Em um estudo realizado em 1983 por Maria Helena Patto (1991), em uma escola municipal da periferia de São Paulo, apresentaram-se dados preocupantes em relação à reprovação e evasão escolar: das 227 crianças matriculadas na 1ª série, 97 chegavam à 4ª e apenas 38 à 8ª. A retenção e evasão ultrapassavam a marca dos 40% na 5ª e 7ª séries e 60% na 6ª. Em 1984, a cada dois mil alunos que ingressaram no ensino fundamental na cidade de São Paulo, apenas 87 concluíram os oito anos do curso obrigatório. Um dado alarmante. Os demais ficaram pelo caminho, reprovados ou evadidos.

A autora concluiu que a produção do fracasso escolar está na própria escola:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar (PATTO, 1991, p. 340).

Os dados supracitados referem-se à cidade de São Paulo, por ser a cidade mais rica e populosa do Brasil que, todavia, mantém essa situação.

Apesar do processo de expansão da escolarização, houve sempre falta de equidade entre as crianças atendidas; as oportunidades não eram iguais para todas, o que pode ser ilustrado pelas condições de ensino existentes: crianças e jovens das escolas centrais da cidade sempre tiveram condições de ensino de melhor qualidade, diferentemente dos alunos das escolas dos bairros pobres da periferia da capital paulista. Enquanto as escolas privadas caras e de alta qualidade destinavam-se às crianças dos estratos mais favorecidos da sociedade, as escolas públicas ou privadas, de baixo custo e de baixa qualidade, se destinavam aos demais (MARCÍLIO, 2005).

A partir da década de 1980, o Ensino Médio, que historicamente foi reduto das elites brasileiras, começou a se expandir em todo o país. Foi somente neste período que se iniciou – assim mesmo de forma tímida – o acesso a esse nível de ensino. No entanto, o caráter excludente e elitista prosseguiu. Isso porque, continuou existindo uma escola secundária para as elites e outra que não dava acesso ao ensino superior. Nesse contexto, a maioria absoluta dos alunos advindos de grupos populares e trabalhadores que, por trabalharem e estudarem nas escolas públicas no período noturno, apresentavam maiores dificuldades e baixo rendimento escolar expressos em altas taxas de evasão e repetência (MARCÍLIO, 2005). Com relação a estes jovens em idade escolar, a grande maioria que ingressava no ensino comum já era excluída logo nos primeiros momentos da vida escolar, exclusão esta condicionada pela situação social, cultural e econômica de suas famílias. Na escola, portanto, aparecem “[...] as diversas expressões concretas da situação de vida dos diferentes segmentos da sociedade” (BEISIEGEL, 1982, p.412).

Nesse sentido, torna-se necessário que a intervenção do Estado seja flexível com relação aos alunos provenientes de contextos socioeconômicos diversos.

A padronização uniforme de intervenção do Estado sufoca a autonomia da escola, incapacitando-a de lidar com clientela diferenciadas, heterogêneas, socialmente desiguais. É preciso construir uma escola pública de qualidade, viva e bem gerida, que contribua para a qualificação da cidadania e o aperfeiçoamento da democracia (MARCÍLIO, 2005, p. 370).

De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas no Ensino Médio. Em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de

setembro, que preconizava o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito com sua oferta a todos aqueles que não tivessem acesso na idade própria e a progressiva universalização do Ensino Médio (MARCÍLIO, 2005).

A democratização deste nível de ensino manteve a distinção entre os estratos mais favorecidos da sociedade dos grupos socioeconomicamente desfavorecidos. Enquanto este era representado pelos alunos que, além de estudarem, também trabalhavam, os primeiros mantinham seus filhos em escolas particulares, no período diurno, com melhor qualidade de ensino (MARCÍLIO, 2005). O Ensino Médio dividiu-se em duas vertentes: a de preparação para a universidade, cujo acesso era exclusividade dos estratos mais favorecidos e a de caráter profissionalizante destinada à classe trabalhadora, visando a uma mão-de-obra mais qualificada. O problema das diferenças de classe não está restrito a esse nível de ensino, mas é grave nessa faixa etária quando se dá o ingresso no mercado de trabalho formal (GOLDEMBERG, 1993).

Essa diferença de acesso legitimou também a estratificação do prestígio e reconhecimento: enquanto os mais pobres eram encaminhados para os cursos profissionais, os mais privilegiados permaneciam em cursos de formação para se prepararem para ingressarem na universidade, espaço de mais prestígio e reconhecimento (SCHWARTZMAN, 2005). Para Goldemberg (1993), o ideal é oferecer a todos a oportunidade tanto de seguir nos estudos, quanto de adquirir uma qualificação que permita ocupar posições mais vantajosas no mercado de trabalho.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), dos jovens com idades entre 15 e 19 anos, 68,3% estavam inseridos na escola, sendo 32,9% no ensino fundamental. Somente 47% (cerca de 5 milhões de jovens) entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto 3 milhões ainda cursava o ensino fundamental ou estava inserido na modalidade de educação de jovens e adultos ou profissional, o que demonstra a defasagem escolar expressa pelo não ingresso no Ensino Médio, além do grande percentual de jovens fora da escola. Segundo Schwartzman (2005, p.38), o Brasil tem um dos índices mais elevados de desigualdade no mundo, o que está intimamente ligado à educação. “Quando a desigualdade é grande, tampouco existe equidade no acesso aos recursos e benefícios da educação”. As famílias dos estratos mais favorecidos da sociedade colocam seus filhos em escolas particulares que, geralmente, são de melhor

qualidade, enquanto que para as famílias desfavorecidas economicamente sobram as escolas públicas nas regiões mais pobres, que costumam ser de pior qualidade.

Com relação ao adolescente que cometeu ato infracional, cujo panorama escolar será descrito na próxima seção, é válido apontar que a maior parte daqueles que estão inseridos no sistema escolar, encontra-se nas escolas públicas e ainda no ensino fundamental.

Esse percurso histórico nos permite constatar como é clara a distinção social entre a escola para adolescentes e jovens de grupos populares e aqueles que podem, de fato, ter acesso pleno a ela. Se no passado a escola pública brasileira era tida como de boa qualidade, vale ressaltar que essa qualidade implica na exclusão da maioria (BITTAR, 2007). Nessa realidade se incluem os milhares de adolescentes e jovens com o sentimento de fracasso a respeito da sua trajetória escolar.

## **2.2 Formação de Professores: da Sala de Aula à Mediação de Conflitos**

O “suporte humano” é a peça mais importante da obra educativa. Dele dependem o rendimento escolar, a eficiência da escola e a formação do aluno. A formação do professor, sua constante capacitação, sua vocação e entusiasmo pelo ensino são a chave para a educação de qualidade. É na formação do professor que se encontram as mais sérias barreiras para uma educação de qualidade: o aluno não aprende porque o professor não sabe ensinar e o professor não ensina porque não aprendeu como fazê-lo (MARCÍLIO, 2005). A seguir, discutem-se os diferentes papéis que o professor assumiu na educação brasileira, bem como os principais desafios na sua formação profissional.

O ensino formal foi introduzido no Brasil pelos padres da Companhia de Jesus, cujo objetivo e princípios primordiais eram a evangelização dos povos na fé católica. Inicialmente, sua missão foi catequizar os indígenas segundo os dogmas católicos. A partir do século XVII, passaram a dar prioridade à educação das elites, processo que transcorria nos colégios fundados pela Companhia. Segundo esse processo que caracterizou o início da educação no Brasil como obra da Igreja e não do Estado, se o filho não ia à escola – como ocorria com a maioria deles – o pai lhe ensinava sua atividade, que compreendia pesca, artesanato, lavoura, enquanto a mãe lhe ensinava elementos da fé cristã. Os filhos dos mais ricos tinham um preceptor representado pelos padres capelães, nomeados para essa função pelos

bispos. Esses padres, portanto, eram os principais responsáveis pela educação das crianças, filhas dos proprietários. Nessa fase, foi difundida a presença de preceptores particulares na educação dos meninos (MARCÍLIO, 2005).

Em 1772, Pombal regulamentou a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando as aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã. Cada aula ocorria em uma unidade de ensino, com professor único que ministrava uma determinada disciplina. Os professores, nesse contexto, eram nomeados pelos bispos e tornavam-se “proprietários” das respectivas aulas que lhes eram atribuídas, sendo mal pagos e geralmente de baixo nível. Além disso, o governador da capitania e o bispo atuavam como seus inspetores, com poder de censurar, castigar suas condutas, velar seus pagamentos, premiar alunos de valor, e ainda, tirar a licença para o magistério. Os professores particulares não recebiam seus proventos enquanto as autoridades não permitissem as suas licenças para lecionarem. Como o ensino não era seriado e o método, individual, o mestre estava fadado a gastar o tempo que fosse necessário de forma que seu aluno estivesse pronto para ler, escrever e dominar as operações aritméticas perfeitamente (MARCÍLIO, 2005).

A formação de professores no Brasil ganha importância após a independência, quando se cogita a necessidade da organização da instrução popular. Segundo Saviani (2009), pode-se distinguir seis períodos na história da formação de professores em nosso país.

O primeiro período, compreendido entre 1827 e 1890, tem como principal característica a exigência do preparo didático dos professores, porém sem referência à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

Já no período entre 1890 e 1932, com o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais, houve uma reformulação do plano de estudo com o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, pois, para os reformadores da época, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (São Paulo, 1890)” (SAVIANI, 2009, p.145).

Entre 1932 e 1939, houve a organização dos institutos de educação em que os espaços de educação não eram apenas objeto de estudo, mas também de pesquisa. Em 1953, a Conferência da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em Genebra, enfatizou que a formação profissional deveria compreender não somente estudos psicológicos e pedagógicos, mas também cursos especiais que abrangessem as relações sociais, a moral profissional e a compreensão internacional a fim de desenvolver o espírito de democracia e liberdade entre os povos (MARCÍLIO, 2005).

Desse período até 1971, os primeiros Institutos de Educação – de São Paulo e do Distrito Federal – foram elevados ao nível universitário, criando a formação de professores para a escola secundária, compondo o modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado nas organizações dos cursos de licenciatura e de Pedagogia<sup>10</sup>.

O Golpe Militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional com as mudanças na legislação de ensino. A lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou o ensino primário e médio alterando sua denominação para primeiro e segundo grau. Para os ensino de primeiro e segundo grau, a lei 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior através de cursos de licenciatura curta, com 3 anos de duração, ou plena, com 4 anos de duração. Enquanto isso, ao curso de Pedagogia, coube a formação de diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e supervisores de ensino. Foi a partir de 1980, que houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. A docência passou a ser a base da identidade dos profissionais da educação.

Por fim, entre os anos de 1996 a 2006, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 2006 – cujo objetivo, com relação a essa questão, era introduzir, como alternativas aos cursos de Pedagogia e Licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores – não correspondeu às expectativas que, após o fim do regime militar, o problema da formação de professores no Brasil seria equacionado. Pelo contrário, “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p.148).

Com esse breve histórico, Saviani (2009) constata que as mudanças no processo de formação docente, embora sem rupturas, revelam um quadro de descontinuidade. A questão pedagógica, antes ausente, ocupa o centro das

---

<sup>10</sup> Este esquema contemplava 3 anos de estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

reformas da década de 1930. O autor reflete sobre a precariedade das políticas formativas e o não estabelecimento de um padrão consistente para a preparação dos professores para enfrentar os problemas da educação escolar no Brasil.

Portanto, antes do século XIX, o princípio da formação dos professores era o “aprender fazendo”, substituído pelas Escolas Normais a partir da necessidade de universalizar a instrução que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Saviani (2009) também aponta as condições de trabalho que envolvem a carreira docente como questões importantes no que se refere à formação de professores. O autor cita as questões de salário e a jornada de trabalho como fatores que dificultam uma boa formação por causarem um desestímulo à dedicação aos estudos. Pode-se perceber que estas dificuldades vivenciadas pelos professores são históricas, continuando a ser um obstáculo, mesmo com a preocupação de sua formação para a prática do ensino.

Diante disso, é necessário que a educação seja encarada como prioridade máxima dos investimentos públicos, transformando a docência numa profissão atraente.

Assim como as mudanças ocorridas no que tange à função do professor e à sua prática pedagógica, a maneira de lidar com as questões disciplinares também sofreu mudanças.

No Brasil, no século XIX, o uso das palmatórias e dos castigos físicos era corriqueiro em todas as escolas públicas do país. As sanções eram variadas, abrangendo desde o uso de vara de marmelo e da palmatória, até agressões físicas como puxão de orelha, “coque”, obrigar o aluno a ajoelhar-se no milho e ficar em pé em um canto. Proibição do recreio, exposição do aluno faltoso perante a classe, orelhas de burro e até privação de alimentos eram maneiras utilizadas para punir (MARCÍLIO, 2005).

Porém, em 1868 com o Regulamento da Instrução Pública da Província de São Paulo, os castigos corporais como meios disciplinares para impor respeito em sala de aula passaram a ser proibidos. A repreensão, o trabalho de leitura ou escrita além das horas regulares, os castigos que excitavam o vexame, a comunicação aos pais para castigos maiores e até a expulsão da escola foram métodos permitidos a serem empregados no lugar do castigo físico.

Com a criação dos Grupos Escolares<sup>11</sup> em 1893, a disciplina passou a ser imposta através das carteiras com espaços individualizados pelo fato de manterem a distância entre os alunos, evitando contatos perniciosos e brincadeiras, garantindo a moral e a higiene (MARCÍLIO, 2005). A utilização do tempo passou a ser rigidamente estabelecida, impondo um novo comportamento aos alunos, professores, diretores, funcionários e famílias que passaram a racionalizar o tempo, atitude própria das relações capitalistas.

Um outro referencial de disciplina na educação brasileira passa a ser considerado com as ideias de Pestalozzi, pedagogo suíço, cujas propostas influenciaram os regulamentos da Instrução Pública desde os anos de 1890. Pestalozzi contribuiu para esta questão refletindo que a disciplina das escolas deveria partir do princípio da afeição do professor para com os alunos, que “[...] deveriam ser dirigidos não pelo temor da palmatória, mas pelo conselho e persuasão amistosa” (MARCÍLIO, 2005, p. 183). Essa nova pedagogia substituiu os castigos físicos pela persuasão baseada no afeto, admitindo castigos morais somente em casos excepcionais, aproximando a lógica do diálogo como meio disciplinar, premissa do professor mediador e comunitário, foco deste trabalho.

Se anteriormente a escola era procurada por um tipo padrão de aluno e os estudantes formavam um perfil muito próximo, com a massificação da educação, o que garantiu maior acesso, atualmente, a escola abriga diferentes tipos de alunos e classes sociais com diferentes vivências, valores, culturas e hábitos que ela não estava preparada para absorver. Por se tratar então de um universo que abriga grandes diferenças, ela se torna palco onde o conflito pode se instalar (CHRISPINO, 2007).

Segundo Chrispino<sup>12</sup> (2007, p.15), “[...], o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, sendo parte integrante da vida social. Por se originar da diferença de desejos e interesses, não há noção de certo e errado, mas de posições diferentes defendidas pelos sujeitos. O mesmo

---

<sup>11</sup> Agrupamentos de escolas ou de aulas avulsas, num único edifício, com organização renovada. O termo “Grupo Escolar” substituiu o termo “escola” que passou a ser usado para denominar o antigo sistema de aula de professor único, de ensino individual. A reunião de “escolas” num só edifício, com os alunos distribuídos em classes, cada uma sob a regência de um professor, trouxe a padronização do ensino, a divisão de trabalho docente, a classificação dos alunos por série, uma nova cultura escolar (MARCÍLIO, 2005).

<sup>12</sup> A ênfase a este autor e ao seu conceito de conflito escolar justifica-se por ser o seu trabalho o referencial teórico que embasa o *Manual de Proteção Escolar e Promoção de Cidadania* do Sistema de Proteção Escolar, a serem discutidos neste estudo.



autor ainda defende a ideia de que só percebemos o conflito através das manifestações violentas.

Mejía (2003) aponta o conflito como um processo onde existe uma discórdia na qual há um desacordo de interesses pessoais ou quando as ações de uma das partes afetam as da outra. Em suma, para a autora, o conflito ocorre quando existem fatores que se opõem entre si que podem ser intra ou interpessoais. O efeito de muitos conflitos que não foram solucionados de maneira construtiva pode ser prejudicial. Além disso, o aumento progressivo da carga emocional do conflito pode desencadear atos de violência, já que está intimamente ligada aos modos de reação frente ao conflito.

Em contrapartida, o conflito é também um processo dinâmico que não necessariamente destrói as relações. O que as destrói é o desconhecimento da natureza do conflito, de recursos para resolvê-lo pacificamente e a incapacidade ou a falta de desejo de manejá-lo adequadamente.

Essa mesma autora reflete também sobre como o conflito pode ser algo produtivo e uma oportunidade de crescimento quando permite que as pessoas tomem consciência da responsabilidade que lhes cabe na origem, desenvolvimento e resolução do mesmo.

No âmbito escolar, há o conflito na divergência de opiniões entre alunos e professores e entre os próprios professores. “Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato” (CHRISPINO, 2007, p.17). Assim, quanto mais diversificado for o perfil dos alunos, maiores serão as diferenças de opiniões e, conseqüentemente, maior a probabilidade de conflito, que não necessariamente precisa ser visto somente como algo negativo. Ele também contribui para a regulação das relações sociais, nos ensina a ver o mundo sob a perspectiva do outro, permite o reconhecimento das diferenças e ensina que a controvérsia pode ser uma oportunidade de crescimento e amadurecimento social. No âmbito escolar, a maneira de lidar com o conflito irá variar de acordo com a maneira como a escola o vê: como um problema a ser abafado ou um instrumento de crescimento.

Com a mediação do conflito, a escola pode ter a capacidade de reagir positivamente a ele, “[...] transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado da convivência e gestão do conflito são para sempre” (CHRISPINO, 2007, p.22).

Na mediação de conflito como procedimento, os participantes precisam contar com uma pessoa neutra – o mediador – cuja atuação deve se dar no sentido das partes chegarem a um acordo mutuamente aceitável, contribuindo, assim, para novas formas de cooperação, solidariedade, confiança e reorientação das relações sociais (CHRISPINO, 2007).

As escolas que não consideram o conflito como algo exclusivamente negativo teriam a capacidade de estimular o diálogo permanente e promover o aprendizado através da exposição madura de ideias (CHRISPINO, 2007).

Embora o estado de São Paulo tenha instituído, em 2010, a mediação de conflitos no ambiente escolar através de uma resolução que será explanada posteriormente, outras experiências ocorreram anteriormente, dentre elas, citamos a trajetória da cidade de São Caetano do Sul – SP.

O Programa de Justiça Restaurativa<sup>13</sup> da cidade de São Caetano do Sul – SP iniciou suas atividades em julho de 2005, com o apoio institucional do Tribunal de Justiça do Estado. Desenvolveu-se da parceria entre o Judiciário, através da Vara da Infância e Juventude, e as escolas do município. Na sua implementação, eram três os principais objetivos do Programa: evitar o encaminhamento de casos escolares para o judiciário, realizar círculos restaurativos no âmbito do Fórum e fortalecer a rede de atendimento que atua sobre o adolescente que cometeu ato infracional (TONCHE, 2010). Desde seu início até 2007, foram realizados 260 círculos restaurativos, tornando-se parte da política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei com resolução do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Outra experiência bem sucedida de Justiça Restaurativa no ambiente escolar ocorreu na Austrália quando em 1994, a conselheira escolar Margaret Thorsborne introduziu esta prática em uma escola secundária com 1600 alunos. A iniciativa se deu após seu conhecimento sobre as ações que a polícia estava adotando ao encaminhar jovens infratores a meios alternativos, baseando-se no modelo dos encontros restaurativos com grupos familiares que ocorria na Nova Zelândia. Desde

---

<sup>13</sup> Justiça Restaurativa é um modelo informal e alternativo de resolução de conflitos em que os participantes, principalmente a vítima, têm voz ativa no processo. Não deve ser entendida nem como uma forma privada de realização da justiça nem como uma justiça pública ou oficial. Ela é fruto de análises interacionais que consideram o conflito como parte da vida em sociedade. A Justiça Restaurativa busca a resolução dos conflitos de forma pacífica com a participação das pessoas envolvidas e também de outras que possam auxiliar na reparação do dano ou na reintegração do ofensor. Dessa forma, trata-se de um processo de soberania participativa que possibilita o diálogo entre as partes envolvidas para a melhor solução que o caso requer (FERREIRA, F., 2006).

então, a realização dos encontros de Justiça Restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, abordando uma gama de comportamentos diferentes, como danos à propriedade, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, danos à imagem pública da escola, comportamentos inadequados em sala de aula, assaltos e intimidação, enfatizando assim o princípio de que a Justiça Restaurativa “diz respeito a reafirmar, reconectar e reconstruir o tecido social e emocional das relações dentro da comunidade escolar” (MORRISON, 2005, p. 314).

A Argentina é um país que já possui uma trajetória de pelo menos 30 anos na prática de mediação de conflitos que ocorre, inclusive, no ambiente escolar, onde a mediação educativa é uma prática entre professores, servidores e alunos. Segundo Cecilia Mejía (2003)<sup>14</sup>, professora de Filosofia e Pedagogia e especialista em mediação escolar pela *Peace Foundation Education*, a mediação educativa se refere a uma capacitação específica destinadas aos alunos dentro de uma capacitação mais ampla, denominada “Educação para a paz” sendo esta, o conjunto de conteúdos que se referem às habilidades para o desenvolvimento da paz e o tratamento do conflito, sua prevenção e resolução pacífica. Portanto, a mediação educativa trata fundamentalmente dos alunos que possam mediar conflitos entre os pares de alunos de menor idade. Os docentes, após serem capacitados, ensinam o processo de mediação a seus alunos: “[...] a educação para a paz [...] pode incluir os alunos de todos os níveis da escola, todos os seus membros, tanto docentes, quanto funcionários e pais” (MEJÍA, 2003, p. 28, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Em Buenos Aires, desde março de 1997, se desenvolve o *Programa de Mediación Escolar Del Gobierno de La Ciudad de Buenos Aires*. Os docentes capacitados por este Programa somam 1704, além de 1227 alunos mediadores e 840 pais. Desde o ano 2000, dentro do Plano Social de Assistência Jurídica à Comunidade, desenvolve-se o Programa de Mediação Escolar através de convênios com municípios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações religiosas. Essa atividade vem se expandido no interior da Argentina totalizando 469 escolas capacitadas. A província do Chaco é a única em que há uma lei de Mediação Escolar que está em processo de expansão.

---

<sup>14</sup> Atualmente coordenadora pedagógica do *Centro de Capacitación Comunitaria en métodos pacíficos de resolución de conflictos* do Governo da Cidade de Buenos Aires, Argentina.

<sup>15</sup> “[...] la educación para la paz [...] puede incluir a los alumnos de todos los niveles de la escuela, a todos sus miembros, tanto docentes, personal administrativo y de maestranza y padres”.

Embora o Brasil já apresente experiências acerca da utilização da Justiça Restaurativa no âmbito escolar, o Sistema de Proteção Escolar é uma tentativa de normatizar esta prática, realizada pelo professor dentro das escolas. Outra consideração acerca dessas experiências positivas comparativamente ao Brasil é o fato de que em todos esses países, a escola primária e secundária foi universalizada, acessível a todas as crianças e jovens, além de terem tido outras políticas públicas de combate à desigualdade social, enquanto no Brasil chegamos ao século XXI sem universalização do ensino médio, com altos índices de analfabetismo e taxas de desigualdade social das maiores do mundo.

### **2.2.1 Sistema de proteção escolar: mediação de conflitos ou meio disciplinador?**

As iniciativas de induzir políticas públicas para a redução da violência escolar no âmbito federal têm suas raízes não no Ministério da Educação, mas no Ministério da Justiça, a partir do aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado, como vítimas ou protagonistas. Na década de 1990, a imprensa deu grande ênfase ao envolvimento dos jovens com as práticas criminosas. Um dos casos mais emblemáticos foi o assassinato do índio pataxó Galdino em Brasília, queimado por cinco jovens de classe média. Diante desses eventos, o Ministério da Justiça passou a voltar suas atenções para o tema da violência entre os jovens, não deixando de lado a questão escolar. Visando à redução da violência escolar, esse Ministério, através de iniciativas junto às esferas municipais e estaduais, criou, em 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas em parceria com alguns institutos de pesquisa e organizações não-governamentais (SPOSITO, 2002a).

Porém, as iniciativas para a redução da violência escolar já eram discutidas desde os anos de 1980. Na cidade de São Paulo, nesta década, a iniciativa das administrações para tal questão foi a abertura das escolas. A ideia de aumentar a segurança estava ligada à ideia de criar outras modalidades de interação da comunidade com a escola, aumentando os espaços de participação, pois a violência era entendida como expressão do isolamento da escola em relação aos seus usuários. Sendo assim, as iniciativas do Poder Público foram duas: a abertura das escolas nos finais de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura

e esporte por um decreto do poder executivo e outra, advinda da Secretaria de Educação na gestão de Mario Covas (1983/1985), que estabeleceu o Projeto Fim de Semana, propondo o uso dos espaços escolares nos finais de semana com atividades envolvendo professores, alunos e a comunidade do bairro. Os resultados dessas ações repercutiram de forma diferenciada e desigual dentre as unidades, com sucessos e fracassos (SPOSITO, 2002a).

Ainda na década de 1980, outras iniciativas foram tomadas tanto na esfera municipal quanto estadual com ênfase nas medidas de segurança como rondas escolares e instalação de alarmes culminando com a colocação de policiais no interior das unidades escolares da cidade de São Paulo consideradas de alto risco. No início dos anos 1990, com os episódios de violência fora da sala de aula, disseminou-se a prática de realizar Boletins de Ocorrência em delegacias, ou chamar a polícia para intervir nas escolas para a resolução, muitas vezes, de questões cotidianas que poderiam ser resolvidas no âmbito da própria escola. Os problemas de violência escolar eram vistos mais como questão de segurança, passíveis de intervenção policial, minimizando as medidas de cunho educativo (SPOSITO, 2002a).

Com a marca de 62% de práticas de violência contra a pessoa (agressões a funcionários e alunos, ameaças e invasões para práticas ilícitas) na década de 1990, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, criou-se um grupo de profissionais que atuavam de formas variadas: realizavam atendimentos de situações críticas no ambiente escolar e formação de profissionais que atuariam no desenvolvimento de ações preventivas em unidades escolares. Para evitar que essas práticas reiterassem as práticas observadas no início dos anos 1980, foi proposto apoio e autonomia para que as unidades escolares construíssem seus próprios projetos educativos (SPOSITO, 2002a).

No âmbito estadual, as ações para a redução da violência escolar voltaram a ocorrer a partir de 1998. Entrou em execução o Projeto Comunidade Presente, com a proposta de sensibilizar a instrumentalização de pais, alunos e equipe escolar para que a escola fosse um espaço de exercício de participação e organização da comunidade em que está inserida. O projeto foi implementado em 89 diretorias de ensino, envolvendo cerca de 715 escolas do estado de São Paulo, atingindo, no ano 2000, 1.158 unidades escolares. O projeto buscou introduzir uma nova orientação

denominada “cultura pela paz” abordando temas como cidadania, participação e gestão democrática (SPOSITO, 2002a).

No segundo semestre de 1999, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o Projeto Parceiros do Futuro, que buscava desenvolver entre os jovens a solidariedade e o respeito à pluralidade. Até o ano 2000, o projeto atingiu 115 unidades da região metropolitana de São Paulo, porém, faltavam estudos que permitissem aferir a melhoria do clima dos estabelecimentos de ensino e a diminuição da violência (SPOSITO, 2002a).

Em 2000, foi elaborado o Programa Paz nas Escolas, desenvolvido em 14 estados brasileiros, destacando as seguintes atividades: campanhas para o desarmamento da população, formação e treinamento integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos e ações e capacitações de educadores e policiais em ética e direitos humanos. Através de convênios com as organizações não governamentais, o Programa capacitou 2.914 policiais que atuavam na segurança das escolas, oferecendo formação em direitos humanos (SPOSITO, 2002a).

Já no ano de 2010, como continuidade das propostas para a redução da violência nas escolas e considerando-se que o direito à educação deve ser efetivado em um ambiente escolar democrático, pacífico e seguro, que a Administração Pública é responsável por zelar pela integridade física dos alunos e servidores na rede estadual pública de ensino e que as escolas devem promover modelos de convivência pacífica e democrática, com práticas efetivas de resolução de conflitos e respeito à diversidade e pluralismo de ideias, foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução nº 19 de 12 de fevereiro de 2010, o Sistema de Proteção Escolar, que tem como objetivo coordenar o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, visando proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual pública de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010).

Para implementar essas ações, a unidade escolar poderá contar com dois docentes para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), o qual deverá:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (SÃO PAULO, 2010, artigo 7º).

Segundo Felipe Angeli, coordenador desse Sistema, várias ações isoladas no que tange ao combate da violência eram realizadas nas diversas unidades escolares do estado<sup>16</sup>. Com o intuito de sistematizar as práticas, juntamente com um episódio de grande repercussão midiática, o Sistema de Proteção Escolar é pensado como resposta à sociedade ao problema da violência escolar:

[...] houve um caso específico na verdade, em meados de 2008. Foi um grande distúrbio em uma escola tradicional aqui de São Paulo, do bairro do Belém, (escola) Amadeu Amaral. Um distúrbio muito grande que foi muito televisionado, midiático. (Houve) vandalismo por parte dos alunos da escola, uma revolta da comunidade escolar como um todo. Isso gerou muita tensão da mídia e então houve uma decisão por parte do governador que algo deveria ser feito, como se houvesse se chegado num certo limite. Na época o governador era o José Serra. E coincidentemente essa decisão chega no momento de transição dos secretários da educação: da professora Maria Helena [Guimarães de Castro]<sup>17</sup> para o Paulo Renato [Souza]<sup>18</sup> (ANGELI, 2013, p.1).

O fato citado por Felipe Angeli refere-se a um episódio de violência ocorrido na Escola Estadual Amadeu Amaral no bairro Belém em São Paulo no dia 12 de novembro de 2008, em que duas alunas iniciaram uma briga que resultou na participação de outros 30 alunos, cadeiras e carteiras arremessadas, vidros

---

<sup>16</sup> No Brasil, durante os últimos vinte anos, as políticas públicas para a redução da violência escolar têm se originado nas esferas municipais e estaduais. Embora sejam experiências muitas vezes fragmentadas e descontínuas, já existe um acúmulo considerável de experiências dessas políticas. Em seu artigo intitulado Iniciativas Públicas de redução da violência escolar no Brasil, Marília Sposito (2002a) analisa as experiências das cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte.

<sup>17</sup> Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2007, no governo de José Serra, e foi sucedida pelo secretário Paulo Renato Souza em 2009.

<sup>18</sup> Trechos da entrevista de Felipe Angeli, coordenador do Sistema de Proteção Escolar, concedida a pesquisadora no mês de julho de 2013, na sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

destruídos e professores fechados em uma sala até a chegada da Polícia Militar que, segundo relatos, agiu com violência<sup>19</sup>.

Como resposta a esse evento, o trabalho para a implantação do Sistema de Proteção Escolar se iniciou através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação<sup>20</sup> que visava sistematizar as estratégias de ação de combate à violência escolar que ocorriam de maneira isolada no estado de São Paulo. As estratégias de segurança eram interpretadas como antagônicas às ocorrências até então caracterizadas como criminais; portanto, uma das primeiras ações da Fundação foi traçar uma parceria muito próxima com a Polícia Militar (PM). Após a instituição da Resolução em 2010, tem-se um oficial da PM como assessor direto do secretário da educação para as questões referentes à segurança escolar e duas publicações: o “Manual de Proteção Escolar” e as “Normas Gerais de Conduta Escolar”.

A necessidade das publicações, segundo o coordenador do Sistema, veio da percepção de que os diretores e toda a equipe escolar eram muito pouco preparados desde a sua formação acadêmica para lidar com questões de vulnerabilidade, disciplina, violência, convivência, entre outros. Segundo ele,

[tinha-se] a impressão de que a formação acadêmica foca muito mais na própria técnica pedagógica, nas formas de ensino, do que em outros elementos que são tão fundamentais em uma escola, ainda mais em uma rede estadual do tamanho da nossa [estado de São Paulo], no mundo de hoje, no nosso momento atual (ANGELI, 2013, p. 2).

O coordenador relata que, com o início do trabalho, logo se verificou que a violência escolar não era o problema principal, mas que os conflitos fazem parte e são diretamente vinculados à questão de convivência entre os segmentos da comunidade escolar. As brigas, discussões, *bullying*, intolerância, discriminação são elementos próprios do convívio e que há uma linha tênue que os separa caracterizando-os como problemas de disciplina ou problemas de ordem criminal. É a partir da avaliação de que essas questões têm impacto no processo de

<sup>19</sup> Maiores informações sobre este episódio podem ser encontradas nos links: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/mais-tempo-para-que-234746-1.asp>; <http://www1.folha.uol.com.br/agora/spaulo/sp1311200802.htm>; <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0412200807.htm>.

<sup>20</sup> A Fundação para o Desenvolvimento para a Educação foi criada em 1987 com o intuito de viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino (SÃO PAULO, 2013).



aprendizagem<sup>21</sup> que surge a necessidade de intervenção. Além dos manuais citados acima, foi criado o sistema de Registros de Ocorrências Escolares (ROE) com o intuito de gerar estatísticas com relação às ocorrências no âmbito escolar. Embora tenha servido como um canal de comunicação entre as unidades escolares, a DE e a Secretaria de Educação, segundo Felipe Angeli, esse instrumento não teve potencial de gerar dados estatísticos devido ao medo do gestor de se “autodenunciar”.

No início de 2010, houve a necessidade de direcionar alguns professores pertencentes à categoria F<sup>22</sup> para a realização de um diagnóstico nas escolas acerca das situações de vulnerabilidades, indisciplina e conflitos relacionados à convivência nas unidades escolares. Nesse contexto, com a institucionalização do Sistema de Proteção Escolar, foi criada a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), cujas ações foram inspiradas em uma série de iniciativas que a própria rede já desenvolvia, mas de maneira isolada. Segundo Felipe, a Secretaria de Educação do Estado já apresentava interesse nos métodos de gestão de conflitos – como a justiça restaurativa – e a resolução surge para formalizar o Sistema e o profissional da mediação escolar.

Vale ressaltar que a figura desse professor, mesmo sendo parte de um novo programa escolar do estado, não é obrigatória em todas as escolas: as unidades optam ou não por sua presença. No início de 2010, o estado de São Paulo contou com aproximadamente 1000 PMECs em 900 unidades escolares do estado para os quais foi apresentada a proposta do Sistema de Proteção Escolar. Conseqüentemente, a Secretaria de Educação deu início às capacitações dos professores através de vídeoconferências, com o intuito de esclarecer aquilo que era esperado deles. A formação ocorreu de modo que as próprias atividades propostas já forneceriam embasamento para o início do diagnóstico da escola em que o PMEC estava inserido, bem como o conhecimento acerca da comunidade local, como descreve Felipe Angeli (2013, p.6):

---

<sup>21</sup> Segundo estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, que buscou analisar as relações entre qualidade de ensino e escola, os dados que relacionavam proficiência e violência escolar acusaram que os efeitos de roubo e depredação são mais evidentes em escolas públicas, pois quanto maior a agressão sofrida pela escola, piores são os índices de rendimento (SPOSITO, 2002a).

<sup>22</sup> A categoria F refere-se aos servidores admitidos em caráter temporário, segundo a Lei 500/74 (SÃO PAULO, 1974) de 13 de novembro de 1974 do Governo do Estado de São Paulo.

A gente apresenta quais são essas vulnerabilidades mais comuns no ambiente escolar e a atividade de avaliação dele [professor mediador] é traçar um diagnóstico de informação da escola, ou seja, nesse começo ele já está trabalhando naquilo que a gente quer, ele já está traçando um diagnóstico da escola, ele já está fazendo um trabalho investigativo de entender em que escola ele está atuando e quais são os problemas efetivos dessa escola. No módulo seguinte que a gente chama de “Educação e comunidade”, são abordadas questões referentes à rede de garantia de direitos e ao ECA, ou seja, como essas instituições oficiais têm o dever de oferecer essa proteção integral à criança e ao adolescente. Refletimos sobre como a gente pode melhorar essa relação que sabemos que é muito conturbada – entre a rede e a escola, que pertence a essa rede também.

É após o reconhecimento da comunidade e da rede de atendimento à criança e ao adolescente, presente no local, que o PMEC passa a ter como objetivo traçar um plano de ação para desenvolver em sua escola.

Em julho de 2013, o estado contava com 2900 professores mediadores em quase 50% da rede de ensino. Segundo o coordenador, o objetivo é expandir o Sistema de Proteção Escolar, salvo as escolas que eventualmente não queiram sua implantação. Há escolas na rede que possuem uma realidade muito própria, como as escolas rurais e as escolas em quilombos, por isso, o intuito é que essa implantação não se dê de maneira imposta.

Além da Resolução, outros materiais complementares citados por Felipe Angeli embasam a prática do professor mediador, bem como outros atores da instituição escolar. Segundo o coordenador, os materiais são

[...] um meio de oferecer o mínimo denominador comum em termos de procedimentos e conhecimento para esses gestores escolares [...]. São normas gerais, são diretrizes emanadas pela Secretaria pra que os regimentos escolares sejam produzidos a partir daquelas diretrizes. Não é um código. Em nenhum momento lá diz “fez isso, tantos anos de prisão”, “fez aquilo, expulsão”. Então a ideia é apresentar essa organização em torno de direitos e deveres, as penalidades possíveis em casos de faltas disciplinares, os requisitos necessários para aplicação de cada uma dessas penalidades. São diretrizes emanadas pela Secretaria. Não tem valor normativo, não é uma resolução; são normas gerais, são diretrizes para que as escolas se apropriem disso e atualizem seus regimentos (ANGELI, 2013, p.10).

As Normas Gerais de Conduta Escolar, publicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2009, no governo de José Serra, tratam do direito à educação pública gratuita e de qualidade, o direito à liberdade

individual e de expressão e o direito ao tratamento justo e cordial, além da relação de deveres e responsabilidades dos alunos e medidas disciplinares.

Este documento é um instrumento de apoio a estes procedimentos na rede pública de ensino estadual, constituindo-se em indispensável referencial comum a todas as escolas. Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente (SÃO PAULO, 2009b, p. 5).

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, publicado no mesmo ano, traz conceitos de situações de violência escolar e violação de direitos, além das possíveis parcerias que podem ser estabelecidas entre as escolas e os equipamentos do sistema de garantias de direitos à criança e ao adolescente.

Esta publicação tem como objetivo subsidiar a escola pública com aprofundamentos 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, 2009a, p. 7).

Para que se possa compreender e problematizar esses manuais que têm como principal objetivo subsidiar as práticas de toda a equipe escolar com relação às condutas dos alunos e dos servidores, é necessário um aprofundamento acerca dos conteúdos desses materiais.

Como dito anteriormente, as Normas Gerais de Conduta Escolar expõem aquilo que é esperado do aluno no ambiente escolar. Para que o aluno tenha direito de “usufruir de ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância” e possa “receber atenção e respeito de colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola (SÃO PAULO, 2009b, p.7), ele deverá “ser respeitoso e cortês para com os colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola” e “utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos” (SÃO PAULO, 2009b, p.9-10).

Além disso, condutas que a direção escolar e os professores considerem incompatíveis com a manutenção de um ambiente escolar pacífico, podem resultar na aplicação de medidas disciplinares. “Ausentar-se das aulas ou dos prédios escolares, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores” e “ocupar-se durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia” (SÃO PAULO,

2009b, p.10) são algumas delas, que ao total, somam 30 condutas inapropriadas (ANEXO B).

Para esses casos, em que o aluno não corresponde às condutas elencadas, as medidas disciplinares, em ordem de execução são as seguintes:

- I Advertência verbal;
- II Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;
- III Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;
- IV Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;
- V Suspensão por até 5 dias letivos;
- VI Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;
- VII Transferência compulsória para outro estabelecimento (SÃO PAULO, 2009b, p. 13).

Vale ressaltar que esse Manual tem como intuito garantir ao aluno amplo direito de defesa, podendo requisitar a revisão da medida aplicada, bem como recurso ao Conselho Escolar.

Como recursos disciplinares adicionais, a escola se compromete a encaminhar os alunos de acordo com sua demanda para serviços de orientação em situações de uso abusivo de álcool e outras drogas, serviços de saúde adequados quando há dificuldade de aprendizagem, assistência social, Conselho Tutelar, Poder Judiciário e Ministério Público, especialmente diante de “crimes cometidos dentro das dependências escolares” (SÃO PAULO, 2009b, p. 14).

A partir do conceito de violência escolar, embasado em Dubet (1998) que a define como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social, o Manual de Proteção Escolar dá ênfase às diversas possibilidades de manifestação de violência<sup>23</sup> no ambiente escolar, provocadas pelos servidores, mas principalmente pelos alunos. Diante deste fato, esse Manual esclarece quais atitudes a escola deve tomar frente a tais situações.

Vários serviços de proteção à criança e ao adolescente são citados, como por exemplo, Conselho Tutelar, Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Ministério Público, Centro de Referência Especializado de

---

<sup>23</sup> O Manual aponta as agressões físicas e verbais, as práticas de *bullying* e as manifestações de racismo, preconceito e discriminação como formas de violência. (SÃO PAULO, 2009a).

Assistência Social (CREAS), entre outros. Porém, chamam a atenção as parcerias com o Programa de Policiamento Escolar – Ronda Escolar, Distrito Policial ou Delegacia de Polícia.

A entrada da polícia no ambiente escolar é permitida sem prévia autorização em casos de flagrante delito, perseguição ou grave perturbação da ordem e, em situações cotidianas, ela pode entrar sempre que acionada ou autorizada pela direção. Situações em que um aluno agride verbalmente ou fisicamente um colega ou servidor, uso ou tráfico de drogas dentro da escola, casos de embriaguez fora do controle, depredação do patrimônio e situações de roubo ou furto também justificam a entrada da Polícia Militar para a resolução dos conflitos (SÃO PAULO, 2009a).

Além das cartilhas descritas acima, o Sistema de Proteção Escolar também oferece a possibilidade de realizar o Registro de Ocorrência Escolar à Secretaria de Educação do Estado via internet, porém, este não exclui o registro do Boletim de Ocorrência Policial na Delegacia de Polícia. Verifica-se, portanto, que a sistematização e notificação de acontecimentos que violam as normas de conduta escolar são prioridade para a manutenção do que esse Sistema chama de uma cultura de paz<sup>24</sup> no ambiente escolar.

Os documentos citados nos mostram os comportamentos esperados e tolerados dentro da escola, bem como as sanções que os alunos podem sofrer a partir do não cumprimento daquilo que é posto.

### **2.2.2 (In)Disciplina**

No Sistema de Proteção Escolar, a cultura de paz é relacionada à disciplina e aos comportamentos esperados dos alunos para que o conflito e a violência na escola não prejudiquem diretamente o processo de aprendizagem.

Segundo Sposito (1998, p.60), violência, em uma de suas definições mais aceitas, “[...] é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se assim a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Para a autora, os diversos usos da palavra “violência”, que muitas vezes se relacionam com a indisciplina, alteram de

---

<sup>24</sup> O Sistema de Proteção Escolar se baseia no conceito de “Cultura de Paz” preconizado pela ONU (1999), que a define como o conjunto de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida baseados na promoção dos direitos humanos, que propiciam o fomento da paz entre as pessoas, grupos e nações.

forma expressiva os significados sobre o conjunto de ações escolares. Atos que, anteriormente eram caracterizados pelos educadores como transgressões dos alunos às regras disciplinares, compreendidos como inerentes ao seu desenvolvimento, hoje podem ser considerados como atos violentos, assim como condutas violentas envolvendo, por exemplo, agressões físicas, podem ser consideradas uma mera transgressão às normas do convívio escolar.

A indisciplina no espaço escolar é estudada por vários autores, apresentando diversas conceituações, o que demonstra a complexidade do tema. O dicionário Aurélio (FERREIRA, A., 1977, p. 264), define o termo como um ato contrário à disciplina cujos significados abarcam: “(1) regime de ordem imposta ou mesmo consentida; (2) ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização; (3) relações de subordinação do aluno ao mestre; (4) submissão a um regulamento [...]”. Sobre o verbo disciplinar, encontramos como sinônimos: sujeitar-(se) ou submeter-(se) à disciplina, castigar-(se) com disciplinas. (FERREIRA, A., 1977, p. 165).

Segundo Araújo (1996, p. 149), a indisciplina no âmbito escolar “[...] relaciona-se com o não cumprimento das leis, normas e regras da sociedade ou de grupos organizados para determinados fins, como a escola”. Para esse autor, a indisciplina escolar pode estar relacionada ao desrespeito às regras estabelecidas, porém, faz-se necessário observar a maneira pela qual as regras foram determinadas, se por meios coercitivos ou baseadas em princípios democráticos. Araújo (1996) defende que se a regra é imposta de maneira autoritária, o aluno pode não se sentir obrigado a cumpri-la, agindo com indisciplina como uma forma de protesto em relação à autoridade.

A disciplina e as formas de impô-la foi tema de discussão de diversos autores em vários períodos e contextos da nossa história.

Norbert Elias (1994) analisa a história dos costumes e como as mudanças das regras sociais modificavam comportamentos do indivíduo e a espontaneidade passou a dar lugar às regras e condutas. Ele discorre sobre o processo civilizador como um processo de longa duração, iniciado na Idade Média e em contínuo desenvolvimento, em que os padrões sociais enfatizavam um maior autocontrole sobre os sentimentos e comportamentos. Essa reflexão também é aplicada à questão da violência, já que o processo civilizador pressupõe a pacificação das relações humanas. O autor relaciona o autocontrole das emoções como um

componente da segunda natureza do indivíduo, adquirida através do convívio social, da cultura e da educação.

A fim de ser realmente “cortês” [...] o indivíduo é até certo ponto obrigado a observar, a olhar em volta e prestar atenção às pessoas [...]. Nisto, também, anuncia-se uma nova relação entre um homem e o outro, uma nova integração (ELIAS, 1994, p. 90).

Segundo o autor, essa interação, com o aumento da coação de uma pessoa sobre a outra, coloca mais enfaticamente a exigência do bom comportamento. Assim, padrões e hábitos condicionam e modulam os indivíduos a esses modos de comportamento os quais a sociedade julga como necessários ou “civilizados” (ELIAS, 1994).

Como já citado, o processo civilizador não segue uma linha reta. Observa-se, à medida que se estuda a mudança de perspectiva de grandes períodos de tempo, que as compulsões e o uso da força física diminuem e que as formas de autocontrole aumentam. Com “[...] a crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma” (ELIAS, 1994, p. 189). As proibições contribuem para que o indivíduo reproduza formas de autocontrole, e a restrição dos impulsos torna-se hábito. “O código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano [...] que se torna elemento constituinte do indivíduo” (ELIAS, 1994, p. 189). Este está em constante mudança assim como o código social de comportamento e a estrutura da sociedade e a personalidade do indivíduo, havendo, portanto, uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura da personalidade.

Assim, a modelagem dos indivíduos através da utilização da repreensão por meio do medo, vergonha ou culpa tem como objetivo tornar automáticos os comportamentos socialmente desejáveis, de modo que as ações dos sujeitos façam parte de seu livre arbítrio e de seu interesse.

Se anteriormente o indivíduo se expressava de maneira espontânea com seus impulsos e ao longo do processo civilizador necessitou estabelecer seu autocontrole, a constituição do Estado Moderno também acarretou mudanças. Na Idade Média, o fraco controle estatal sobre a justiça levava à resolução de conflitos de maneira pública e o Estado Moderno passou a monopolizar o controle da violência. Sendo assim, a violência, antes permitida e utilizada por todos para manter a ordem, passa a ser de uso legítimo do Estado, único responsável pelas

penas e sanções. Dessa forma, os indivíduos que não seguirem as disposições legais, ou seja, que praticarem violência contra outros indivíduos, serão punidos pelo Estado através de suas instituições criadas com o objetivo de manter a ordem social (penitenciárias, instituições jurídicas, manicômios).

Já Foucault (2010, p.132), em sua obra *Vigiar e Punir*, reflete sobre o corpo como objeto e alvo de poder. “O corpo que se manipula, se modela, se treina, se obedece, responde, se torna hábil” e onde se impõem limitações, proibições ou obrigações.

O controle do corpo não se trata do cuidado como se fosse uma unidade indissociável, mas sim, “de exercer sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Os métodos que permitem esse controle minucioso do corpo, impondo uma relação de utilidade e docilidade, é o que se chama disciplina, que tem como principal objetivo torná-lo mais obediente assim como mais útil. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Assim, a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis. Segundo o autor, esse mecanismo era encontrado nos colégios, escolas primárias, hospitais e organização militar.

Refletindo sobre a ocupação do espaço, a disciplina pressupõe cada indivíduo no seu lugar. Evita-se a distribuição por grupos, eliminando também “[...] o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa [...] com tática de [...] antivadiagem e antiaglomeração” (FOUCAULT, 2010, p. 138). É necessário estabelecer as presenças e ausências e saber onde e como encontrar os indivíduos para que se possa vigiar o comportamento de cada um, apreciando-o ou sancionando-o.

Com relação ao espaço escolar, foco deste trabalho, a determinação de lugares específicos para cada indivíduo torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. É um espaço que vigia, hierarquiza e recompensa. Foucault (2010, p.142) cita Jean-Baptiste de La Salle, que reflete sobre o olhar classificador do professor ao separar os alunos segundo valores, temperamentos, limpeza, aplicação e até mesmo, fortuna dos pais:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da



mesma classe sejam colocados no mesmo lugar e sempre fixo [...]. Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. Será preciso fazer com que aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos [...] que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.

Assim, as classificações e separações dos indivíduos, tolhendo a liberdade de trocarem de lugar sem permissão, caracteriza a disciplina como “bom adestramento”, fabricando indivíduos, tomando-os como objetos e instrumentos de seu exercício e controlados em vários âmbitos que abrangem desde o tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), a atividade (desatenção, negligência), a maneira de ser (desobediência) até o corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes). E, quando as regras de conduta, mesmo as mais tênues, não são respeitadas, elas passam a ser penalizáveis, “[...] levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 172).

A disciplina, ao avaliar os indivíduos, sancionando os atos com exatidão, hierarquiza os “bons” e “maus” indivíduos exercendo um duplo papel: “[...] marcar os desvios, hierarquizar as individualidades, as competências e aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 2010, p. 174). A penalidade seria uma maneira de gerir as ilegalidades, determinando os limites de tolerância, excluindo uma parte, considerando outras. Assim, se recompensa promovendo hierarquia e lugares ou se pune rebaixando e degradando.

Em suma, o punir diferencia os indivíduos em relação aos outros, comparando, hierarquizando, homogeneizando e excluindo. Em outra palavra: normalizando.

Com relação à punição e ao corpo como objeto de poder, Teresa Caldeira (2000, p. 369) reflete, baseando-se em Elias e Foucault, sobre “o corpo [...] percebido como um campo para várias intervenções”, ideia relacionada à deslegitimação dos direitos civis. A autora define como corpo incircunscrito, o corpo que não tem barreiras de separação, aberto à intervenção, “[...] no qual a manipulação dos outros não são consideradas problemáticas” (CALDEIRA, 2000, p. 370). Porém, seguindo essa lógica, esse corpo é também desprotegido de direitos individuais. Na sociedade brasileira, é sobre os corpos incircunscritos que as relações de poder se dão e onde se tenta construir a ordem. Portanto, a

deslegitimação dos direitos civis se fundamenta em uma história onde o corpo é manipulável e “[...] a dor e o abuso são vistos como instrumentos de desenvolvimento moral, conhecimento e ordem” (CALDEIRA, 2000, p. 375).

Nos materiais descritos, observa-se a lógica dos deveres dos alunos e das sanções que podem ser impostas quando o comportamento não é condizente com o dever esperado. Camacho (2001) discute sobre a crise que a escola vive relacionada à socialização das crianças e jovens. A escola atual enfrenta dificuldades na transmissão de normas e valores gerais da sociedade. Além disso, não há mais o modelo de escola em que o professor, através da hierarquia, tem o manejo da classe em suas mãos. Hoje, essa hierarquia é menos visível, pois os alunos adquiriram o direito de opinar, havendo maior elasticidade de tolerância que implica em novas definições de disciplina. Porém, como a escola não está preparada para viver este modelo em que o professor não tem mais o controle, a indisciplina incomoda, já que parte-se da premissa de que a escola é “responsável pela hominização dos alunos de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos” (CAMACHO, 2001, p.130). Por não estar cumprindo essa função, a escola tem se tornado um espaço onde o aluno tem construído uma experiência de violência, vivenciando-a inclusive através da segregação, exclusão e indiferença, formas de violências “leves” disfarçadas ou mascaradas pelo ambiente escolar.

A escola, no entanto, deve ser compreendida dentro do contexto que a criou e a mantém. Em uma sociedade profundamente desigual, um país que manteve a escravidão por mais de três séculos, que não fez da educação uma política de universalização de direitos para todas as crianças e jovens, como cobrar da escola e dos seus professores que façam aquilo que o Estado não fez e não faz?

### **3 DELINQUENTE, BANDIDO, INFRATOR. MUITO PRAZER, ADOLESCENTE!**

Para que a questão do adolescente que cometeu ato infracional possa ser apresentada, inicialmente serão explanados os conceitos de juventude e adolescência para, em seguida, adentrarmos na descrição dos documentos legais que instituem as medidas socioeducativas em resposta à prática do ato infracional. Após a caracterização do adolescente que se envolveu com essa prática, uma breve reflexão é realizada acerca da sua não inclusão e permanência na rede de ensino.

#### **3.1 Juventude, Adolescência e as Medidas Socioeducativas**

A temática da adolescência e juventude tem sido grande alvo de debates e de políticas públicas. Na segunda metade dos anos de 1990, a condição juvenil ganhou visibilidade em um contexto de violência – como vítimas ou protagonistas – e passou a desencadear algumas ações públicas. Os jovens tornaram-se destinatários específicos da intervenção pública, apontando a juventude como problema político a partir dos fatores que ocupavam a mídia e o debate público e que contribuíram de modo significativo para a gradativa constituição de uma agenda política acerca do tema da juventude (SPOSITO, 2007).

A questão da redução da maioridade penal volta à tona a cada ato infracional gravoso cometido por um adolescente, veiculado pela mídia, colocando a juventude como foco de discussão.

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, 18% da população é formada por jovens com idade entre 15 e 24 anos, totalizando 34 milhões de pessoas. A população de 12 a 17 anos soma 20 milhões de habitantes, 11% da população brasileira (IBGE, 2010).

Segundo Debert (1999, p.39), “[...] a análise das categorias e dos grupos de idade é parte importante das etnografias preocupadas em dar conta dos tipos de organização social, das formas de controle de recursos políticos e das representações sociais”. O modo pelo qual a vida é periodizada contribui para a nossa compreensão das formas de sociabilidade em diferentes contextos e sociedades. As idades cronológicas na sociedade ocidental é um mecanismo de

atribuição de *status* (maioridade legal) e definição de papéis ocupacionais e formulação de demandas sociais.

No campo teórico, existem dois termos utilizados para designar o período da vida que marca a transição da infância para a idade adulta: adolescência e juventude. Há múltiplas abordagens com diferentes concepções conceituais, sociais, legislativas que devem ser pontuadas para que os termos não sejam utilizados de forma errônea ou indiscriminada.

Para Pais (2003), nas representações da juventude, os jovens fazem parte de uma cultura juvenil unitária. No entanto, a questão que se coloca é a de explorar as possíveis similaridades entre os jovens, mas, principalmente, as diferenças sociais existentes entre eles. Sendo assim, a juventude é vista sob duas óticas: como unidade (quando se refere a uma fase da vida) e como diversidade (quando se consideram os diversos atributos sociais que distinguem um jovem dos outros). A juventude não é socialmente homogênea, mas “[...] socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas orientações sociais, das suas perspectivas e aspirações” (PAIS, 2003, p.42).

A juventude, portanto,

[...] é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se em diferentes culturais juvenis em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. [...] A juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais (PAIS, 2003, p.29).

A juventude passa a ser uma construção social a partir do momento em que os indivíduos tomam consciência de determinadas características específicas de um período da vida. Quando essas características afetam um universo grande de indivíduos de uma mesma geração, elas são culturalmente incorporadas em determinados modos de vida. Se essas características se apresentam como “problemas sociais”, elas podem atrair a atenção dos poderes públicos que viabilizam medidas, tanto legislativas como de “terapêutica” social, para oferecer uma resolução mesmo que parcial a esses problemas (PAIS, 2003).

A corrente classista<sup>25</sup>, que fundamenta a juventude como reprodução social, parte do princípio de que a transição do jovem para a vida adulta foi sempre pautada

---

<sup>25</sup> Como a juventude deve ser olhada pela sua diversidade e não há um conceito único que possa abranger os diversos campos semânticos, as diferentes juventudes e as diversas maneiras de olhar

por desigualdades sociais, ilustrada, por exemplo, pela condição social do jovem que determina seu sistema educativo através da premissa: os filhos de operário se tornarão operários, assim como as distinções simbólicas (diferenças de vestuário, linguagem, práticas de consumo) que são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas (PAIS, 2003). Porém, não é certo que os modos de vida sejam determinados pela condição social, resultando em uma homogeneidade cultural.

Nesse sentido, um autor que discute e sofisticava o conceito de classe e capital é Pierre Bourdieu. Esse autor nos ajuda a entender a reflexão sobre a corrente classista discutida anteriormente por Pais (2003), quando avança **no sentido** de criar um novo conceito de “capital”. Este conceito ultrapassa uma categoria puramente econômica (capital econômico) e passa a adquirir outros elementos importantes que irão assegurar o privilégio a alguns e bens e recursos escassos a outros indivíduos na sociedade.

Um exemplo dentro dessa discussão seria o conceito de capital cultural que pode ser caracterizado em seu estado incorporado (através de disposições duráveis, tais como, comportamentos e atitudes)<sup>26</sup>, em seu estado objetivado (bens materiais e simbólicos, a saber: quadros, pinturas, gosto musical, frequência a teatros, museus, etc), e por último, em seu estado institucionalizado (através dos certificados escolares) (SETTON, 2002).

Dessa forma, as distinções simbólicas apontadas por Pais (2003) ultrapassariam a questão da condição social também em Bourdieu (2007), na medida em que o último autor assinala a importância do capital econômico, mas também, assegura a importância da cultura como marcador de classe, uma vez que ela pode servir para distinguir alguns jovens (que possuem essa herança cultural dos pais, ou que adquiram esse *status* cultural) que se privilegiam a partir da cultura de outros que não detêm.

---

correspondem, necessariamente, a diferentes teorias. Além da corrente sociológica classista, há também a corrente geracional que defende que os indivíduos experimentam o seu mundo, as suas circunstâncias e seus problemas como membros de uma geração e não como membros de uma classe social (PAIS, 2003).

<sup>26</sup> As disposições duráveis são o que Bourdieu (2001) denomina como *habitus*. Esse último conceito pode ser caracterizado como: “[...] um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído e disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63).

Nas correntes geracional e classista, o conceito de cultura juvenil<sup>27</sup> (ou cultura de classes) é associado ao de cultura dominante: enquanto na primeira as culturas juvenis se opõem à cultura dominante das gerações mais velhas, na segunda, as culturas juvenis são uma forma de resistência à cultura da classe dominante.

Com relação à “delinquência juvenil”, as correntes teóricas citadas a explicam de formas diversas. A corrente geracional explica a delinquência como “consequência da incapacidade dos jovens se ajustarem às normas de comportamento dominantes”, sendo efeito da crise, das frustrações e tensões próprias de uma fase da vida (PAIS, 2003, p. 66-67). Para a corrente classista a delinquência juvenil seria consequência de conflitos de classe: uma forma de resistência aos valores da classe dominante. “A resposta, por parte dos jovens, às contradições seria uma forma de dar sentido à sua marginalidade” (PAIS, 2003, p.67).

Seguindo esse raciocínio, esse autor reflete sobre o fato de o jovem encarar a vida como uma loteria “[...] onde os riscos estão fora de controle e a segurança é uma questão de sorte” (PAIS, 2001, p.55). Nesse aspecto, a segurança exprime uma condição de estabilidade que não é vivenciada hoje pelos jovens, que possuem um sentimento de incerteza em relação ao futuro, sentindo suas vidas marcadas por crescentes inconstâncias e flutuações: saem da casa dos pais para depois voltarem, abandonam os estudos e os retomam, encontram um emprego em que já não estarão mais em outro momento.

Assim como a conceituação de juventude proposta pelo autor supracitado, o termo adolescência, bem como sua marcação etária, também são produtos históricos, sociais, culturais, políticos e de representações sociais.

Essa categoria surgiu na Europa, século XIII, demarcando a lacuna existente entre crianças e adultos. Anteriormente, as crianças não eram separadas do mundo dos adultos à medida que trabalhavam e se vestiam como tais. A noção de infância se desenvolveu ao longo dos séculos e, gradualmente, a infância passa a ser vista como uma fase específica onde jogos, brincadeiras e roupas passam a distingui-la do mundo adulto. A adolescência passa a ser uma fase intermediária “[...] empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (ARIÈS, 1981, p.15).

---

<sup>27</sup> Por cultura juvenil entende-se o sistema de valores atribuídos à juventude, isto é, “valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 2003, p. 68).

As instituições escolares também determinaram as diferenciações das fases da vida. A adolescência, até então desconhecida durante o Antigo Regime, se distinguiu, no início do século XIX, com o serviço militar e, ao final deste século, com a difusão entre a burguesia do ensino superior.

O termo adolescência foi discutido e tematizado pela psicologia em estudos acerca do desenvolvimento humano, concebendo a adolescência como uma etapa da vida, partindo de uma perspectiva individualizante. Porém, algumas vertentes teóricas mais atuais da psicologia como a sócio-histórica<sup>28</sup>, além de outras áreas do conhecimento como antropologia, sociologia, educação, entre outras, têm reelaborado esse conceito, compreendendo a adolescência como uma construção histórica relacionada ao contexto econômico, social e cultural em que está inserida, contrapondo-se à perspectiva de universalização e patologização da fase adolescente (BOCK et al., 1999).

No Brasil, o termo adolescência ganha atenção nos anos 1980, quando foi o foco de luta e debate no campo das políticas públicas e ações governamentais. Os direitos da criança e do adolescente como prioridade têm inicialmente seus fundamentos legais na Constituição Federal de 1988, culminando com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que institui crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estabelecendo juridicamente a adolescência entre 12 e 18 anos. Esse marco legal tornou-se referência para a sociedade no que tange a programas e políticas de atendimento a esse recorte da população brasileira. Segundo Sposito e Carrano (2003), com a promulgação do ECA, a sociedade civil e o poder público voltaram-se para os adolescentes, sobretudo, para aqueles que estão em processo de exclusão social ou privados de direitos. Os recortes etário e econômico-social “[...] podem operar com seleções que acabam por impor modos próprios de conceber as ações públicas” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.19). Os autores apontam para a questão dos jovens pobres, oriundos dos setores populares e classes médias urbanas empobrecidas fazerem parte da maioria juvenil da sociedade e, não necessariamente, estarem no horizonte das ações públicas por não serem concebidos como sujeitos de direitos.

---

<sup>28</sup> A Psicologia Sócio-Histórica fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Concebe o homem como ativo, social e histórico e a sociedade como produção histórica dos homens, as ideias como representações da realidade e a história como o movimento contraditório constante do fazer humano. Incentiva uma Psicologia dialética por carregar consigo a possibilidade de crítica (BOCK et al., 2009).

A condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos também abriu espaço para uma outra forma de interpretação, uma reação conservadora às conquistas expressas pela promulgação do ECA que considerava os “excessos” de direitos e poucos deveres fixados pelo Estatuto, principalmente no que tange às instituições escolares, que deveriam acolher a todos se nenhum tipo de discriminação, além de questionamentos acerca da maioridade penal.

Ocorre então

[...] uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites do “outro”, não mais criança ou adolescente, mas delinqüente, perigoso, virtual ameaça à ordem social (SPOSITO, CARRANO, 2003, p.20).

Com relação às questões legais que envolvem esse “ser delinqüente”, o ECA representou uma evolução, para alguns autores, no que se refere aos códigos de leis brasileiros em contraposição, segundo Sposito (2008, p.63, grifo do autor), “[...] às imagens dominantes que atribuíam às crianças pobres uma condição de existência inferior pois a elas a atribuição depreciativa incidia sobre a sua condição de ‘menor’, ‘infrator’ ou ‘delinqüente’”.

Nos códigos criminais de vigência entre os anos de 1830 a 1890, as crianças e adolescentes estavam submetidas aos mesmos trâmites processuais dos adultos, recebendo as mesmas penalidades em casa de detenção. Com o Código de Menores instituído em 1927 (BRASIL, 1927), inicia-se uma etapa que durou aproximadamente 63 anos em que o Estado atuava de forma tutelar sobre os “menores” com ênfase na criminalização das questões sociais. Nesse contexto, a causa da apreensão de crianças e adolescentes não era caracterizada como contravenção penal (SARTÓRIO; ROSA, 2010).

Somente em 1990, com a promulgação do ECA, cujos princípios são fundamentados por normativas internacionais<sup>29</sup> e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de novembro de 1989, o ato infracional praticado por adolescente passa a ser definido como um ato de natureza criminal, firmando as bases jurídicas para o atendimento do adolescente autor de ato infracional e introduzindo a ideia de responsabilização.

---

<sup>29</sup> Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing de novembro de 1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (dezembro de 1988), Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad, de março de 1990).



A entrada do adolescente no sistema de justiça, portanto, não ocorre por questões relacionadas à pobreza ou situação irregular, porém, como a maioria dos adolescentes inseridos no sistema de justiça se encontra em situação de vulnerabilidade social, esta questão deve ser sim considerada (SARTÓRIO; ROSA, 2010).

Além da nova concepção acerca do ato infracional, o ECA, ao conceber juridicamente o adolescente que cometeu ato infracional como sujeito de direitos, vem promover seu acesso a todas as garantias processuais e penais pelo devido processo legal: um advogado instituído, o direito à ampla defesa, a não ser preso por suspeita, a ter assistência jurídica, *habeas corpus*, entre outras, além de compreender esse adolescente como alvo de uma ação socioeducativa para sua inserção social. Assim, os adolescentes passam a inimputáveis frente ao direito penal dos adultos, mas imputáveis diante de uma legislação especial, sujeito a uma medida socioeducativa a ser aplicada dependendo da gravidade da infração. Tais medidas possuem aspectos tanto de natureza coercitiva quanto de natureza educativa, ou seja, são meios de punição ao adolescente que cometeu ato infracional, porém, devem oportunizar seu acesso à formação pessoal, escolar e profissional (VOLPI, 2002).

Portanto, quando verificada a prática do ato infracional, o ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 112, prevê a aplicação das Medidas Socioeducativas como seguem:

- I- advertência;
- II- obrigação de reparar o dano;
- III- prestação de serviços à comunidade;
- IV- liberdade assistida;
- V- inserção em regime de semiliberdade;
- VI- internação em estabelecimento educacional;
- VII- qualquer uma das previstas no art.101, I a VI.<sup>30</sup>

As medidas socioeducativas são divididas em dois grupos: aquelas não privativas de liberdade – advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida – e as de privação de liberdade –

---

<sup>30</sup> Tratam-se das medidas específicas de proteção: “[...] encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade, orientação, apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente, requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial e inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos [...]” (BRASIL, 1990).

semiliberdade e internação e são aplicadas através de decisão judicial de acordo com a infração cometida, com a capacidade dos adolescentes em cumpri-las, com as circunstâncias sociofamiliares e com a disponibilidade de serviços existentes (VOLPI, 2002). A medida de internação, em sua especificidade, só é aplicável quando o ato infracional corresponde à grave ameaça ou violência à pessoa, por descumprimento de outras medidas e reiteração no cometimento de outras infrações graves. Assim, ela é aplicada somente em caráter excepcional, priorizando-se as medidas em meio aberto (Liberdade Assistida – LA e Prestação de Serviços à Comunidade – PSC) que garantem ao adolescente a possibilidade de permanecer em seu convívio social (BRASIL, 2012).

Enquanto as medidas de advertência e obrigação de reparar o dano são aplicadas e fiscalizadas pelo judiciário, as medidas em meio aberto (LA e PSC) são executadas por programas de atendimento de órgãos públicos ou de organizações não-governamentais.

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) constitui uma medida com forte apelo comunitário e educativo, tanto para o adolescente como para a comunidade (VOLPI, 2002). Ela ocorre através da realização de convênios entre os agentes de execução das medidas com órgãos governamentais ou comunitários para a inserção do adolescente que cometeu ato infracional em programas que prevejam a realização de tarefas conforme suas aptidões. As atividades são realizadas de forma que a frequência à escola e à jornada normal de trabalho não sejam prejudicadas, em um período que não exceda a seis meses. Com relação às atividades, “[...] o adequado é que o trabalho a ser realizado seja promotor da condição de cidadania do jovem e não o exponha a condições vexatórias ou humilhantes” (SARAIVA, 2006, p. 159). Tanto o adolescente quanto o local em que ele prestará o serviço devem ser preparados e qualificados, de modo que a atividade prestada seja um processo de crescimento e aprendizado, significando este local como um lugar de reconhecimento (SARAIVA, 2006).

A medida de Liberdade Assistida (LA) é aquela que guarda maior complexidade devido à necessidade de uma estrutura no Programa que a executa e que esteja apta a cumprir as metas estabelecidas no art. 119 do ECA<sup>31</sup>. A execução

---

<sup>31</sup> Art. 119. “Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário

dessa medida pressupõe a capacidade de intervenção na dinâmica de vida do adolescente e de sua família ao oportunizar condições de acompanhamento, orientação e apoio ao adolescente inserido no programa por um orientador

[...] que de fato participe de sua vida, com visitas domiciliares, verificação de sua condição de escolaridade e de trabalho, funcionando como uma “sombra”, de referencial positivo, capaz de lhe impor limite, noção de autoridade e afeto, oferecendo-lhe alternativas frente aos obstáculos próprios de sua realidade social, familiar e econômica (SARAIVA, 2006, p. 161, grifo do autor).

Além do adolescente, o orientador também deve realizar o acompanhamento de sua família, que muitas vezes, constitui o núcleo delinquencial. Sendo assim, a complexidade das ações desse profissional pressupõe uma eficaz articulação com a rede de atendimento existente no município, da qual a escola também faz parte (SARAIVA, 2006).

No âmbito das políticas públicas, as medidas socioeducativas em meio aberto são de responsabilidade da Assistência Social e suas instâncias, cuja política é regulamentada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 2005; BRASIL, 2011a; BRASIL, 1993).

As instâncias responsáveis por essas medidas abrangem as esferas nacional, estadual e municipal: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), na esfera nacional; as Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Social (SEDS) e Coordenadoria de Ação Social (CAS), na esfera estadual; as Diretorias Regionais de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS)<sup>32</sup>, que são órgãos regionalizados, e as Secretarias Municipais de Assistência Social, na esfera municipal.

Dentre as regulamentações de ação da assistência social, as medidas socioeducativas estão inseridas no atendimento da Proteção Social Especial que se destina às famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social cujos direitos tenham sido violados por “[...] ocorrência de violência física ou psicológica, abuso ou

---

de auxílio e assistência social; II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; IV - apresentar relatório do caso” (BRASIL, 1990).

<sup>32</sup> As DRADS supervisionam as Secretarias Municipais de um conjunto de municípios e são hierarquicamente supervisionadas pelos órgãos estaduais CAS e SEDS, principais envolvidos na execução das medidas em meio aberto em nível estadual. As DRADS têm como função acompanhar e controlar convênios, emitir pareceres técnicos, avaliar e monitorar o trabalho dos municípios, entre outras atribuições (SÃO PAULO, 2005).

exploração sexual; abandono, rompimento ou fragilização de vínculos ou afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medidas” (BRASIL, 2013).

Esse serviço, diante da variedade e complexidade de demandas se subdivide em atendimentos de média e alta complexidades. O serviço de média complexidade oferece atendimento especializado a famílias e indivíduos que vivenciaram situações de vulnerabilidade, geralmente inseridos no núcleo familiar. Portanto, a convivência familiar é mantida, embora os vínculos possam estar fragilizados. Esses serviços demandam grande articulação com a rede de atendimento (que abarcam as políticas públicas, Poder Judiciário, Ministério Público, Conselhos Tutelares e outros órgãos de defesa de direitos) para assegurar a sua efetividade. Dentre outras demandas, esse serviço é destinado aos adolescentes em cumprimento de medida em meio aberto.

Já o serviço de alta complexidade oferece atendimento aos indivíduos e famílias em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, que necessitam de acolhimento provisório por terem seus vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados. Somado a outros serviços, como as casas de acolhimento institucional, por exemplo, esse serviço destina-se aos adolescentes em cumprimento de medidas privativas de liberdade (BRASIL, 2005).

A execução das medidas socioeducativas foi regulamentada recentemente pela lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, denominada Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012), como uma tentativa de sistematização das práticas dos serviços de execução das medidas socioeducativas, oferecendo, minimamente, um alinhamento entre elas.

O SINASE foi elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo instituído pela lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual visa promover uma ação educativa no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto em meio fechado. Fruto de uma construção coletiva, o SINASE envolveu diversos seguimentos do governo, representantes de entidades de atendimento e sociedade civil, com o intuito de atender aos preceitos pedagógicos das medidas socioeducativas, conforme preconiza o ECA.

Assim, o SINASE se define como um “[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político e pedagógico, financeiro e

administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2012, p.22). Em complementaridade ao ECA, o SINASE institui parâmetros sobre as competências, os programas de atendimento, a forma de financiamento e procedimentos, sob a perspectiva de que as medidas devem ser aplicadas em caráter excepcional, proporcionalmente ao ato cometido (BRASIL, 2012).

Esse documento estimula a prática da intersetorialidade, por ter como princípio fundamental a incompletude institucional. Sendo assim, demanda a participação efetiva dos sistemas e políticas de educação, trabalho, saúde, previdência social, assistência, esporte, cultura e lazer, segurança pública, entre outros.

Os parâmetros da ação socioeducativa do SINASE são organizados por eixos estratégicos. São eles: “[...] suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança” (BRASIL, 2012, p.54).

Para este trabalho nos atentaremos ao eixo escola. O seguinte detalhamento desse eixo é comum a todas as entidades e/ou programas que executam tanto a medida de internação provisória, quanto as medidas socioeducativas em meio aberto. Assim, cabem a esses serviços:

- 1) consolidar parcerias com órgãos executivos do Sistema de Ensino, visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56 e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino<sup>33</sup>;
- 2) redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia;
- 3) propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento;
- 4) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade;
- 5) estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades e/ou programas que executam o

---

<sup>33</sup> Este capítulo refere-se ao dever do Estado em garantir o direito de toda criança e adolescente à educação, abarcando desde o acesso igualitário à escola até as atribuições dos dirigentes do estabelecimento de ensino em relação à frequência e acompanhamento escolar dos alunos, e inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes;

6) desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo; e

7) permitir o acesso à educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros) de acordo com o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 2012, p.59).

Percebe-se novamente mais um instrumento legal que, ao tratar da especificidade do adolescente em questão, vem enfatizar a importância da educação enquanto direito e forma de superação da vivência infracional.

### **3.2 O Adolescente que Cometeu Ato Infracional: Quem é Ele**

Quando um adolescente comete um ato infracional e isso chega ao conhecimento público, ele passa a ser reconhecido como alguém que se inseriu no mundo do crime, através de vários termos pejorativos que passam a caracterizá-lo: criminoso, delinquente, bandido, infrator, passando a carregar consigo um estigma.

Goffman (1988) conceitua o estigma como um “defeito” que alguém possui, diferenciando-o das pessoas ditas normais. Esse autor também explica o processo de “aceitação” que ocorre quando um indivíduo é estigmatizado e convive com pessoas que o reduzem ao seu estigma, não conseguindo percebê-lo em sua totalidade. A partir dessa vivência, o indivíduo pode desacreditar de si mesmo, fazendo eco a essa negativa. A característica estigmatizadora passa, então, a tomar grande proporção, ocupando boa parte da sua identidade (GOFFMAN, 1988). A vivência da estigmatização faz com que o estigma seja assumido como a própria identidade. Portanto, os adolescentes que cometeram ato infracional são indivíduos estigmatizados que carregam consigo o rótulo de infratores. Ao se relacionar com o mundo após a primeira infração, esses adolescentes já ficam limitados a esse rótulo (LEÃO, 2007), além de se tornarem alguém invisível e estereotipado conforme a classificação que lhes é imposta (SOARES, 2004).

Segundo Volpi (2001, p.14), os adolescentes que cometeram ato infracional são vistos como desajustados sociais, sendo assim “[...] é difícil para o senso

comum juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece-nos difícil e, para alguns, inapropriado”.

Matos (2004), em sua pesquisa de mestrado em que analisou as representações sociais sobre o adolescente que cometeu ato infracional<sup>34</sup>, conclui que a existência de conceitos figurativos entre adolescente e infrator são fusionados de tal forma que os sujeitos não se dão conta dessa confluência, favorecendo a demarcação de uma “identidade marginal”. Segundo esta pesquisadora, “a caracterização de ‘adolescente infrator’, além do conteúdo descritivo, traz marcas depreciativas embutidas na linguagem verbal e não-verbal dos sujeitos” (MATOS, 2004, p. 119, grifo do autor).

Conforme informações do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo realizado pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, referente ao ano de 2010, 58.764 adolescentes estavam em cumprimento de medida socioeducativa: 18.107 em privação de liberdade e 40.657 em meio aberto (BRASIL, 2011b).

No que diz respeito ao contexto de violência em que estes adolescentes estão inseridos, dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica nos Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto das cidades de Guarulhos, Campinas, Guarujá e Jandira, no estado de São Paulo, nos anos de 2006 e 2007, mostraram que 94% já presenciaram cenas de violência, sendo a escola e a rua os principais locais onde elas ocorreram; 91% presenciaram cenas de agressão e 54%, cenas de homicídio. Indagados se já vivenciaram situações de violência, 69% disseram já ter sofrido algum tipo de agressão e 18% relataram já ter sofrido tentativa de homicídio.

Quanto à renda familiar mensal dos adolescentes entrevistados por essa mesma pesquisa, era de um a três salários mínimos e o número de habitantes de uma mesma residência se encontrava na faixa de três a seis moradores. Dessa forma, pode-se constatar que esses adolescentes advêm de classes populares, se não pobres.

Questionados a respeito do trabalho, 70% dos adolescentes afirmaram não estar trabalhando naquele momento; daqueles que estavam, 91% não possuíam carteira assinada.

---

<sup>34</sup> Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes autores de homicídios ou latrocínios, privados de liberdade por sentença judicial nas unidades de internação do estado do Ceará.

Com relação à trajetória escolar, 59% disseram estar matriculados na escola, porém, 78% ainda se encontravam no Ensino Fundamental e somente 22% no Ensino Médio, o que indica a defasagem escolar vivenciada por eles (TEIXEIRA, 2008a). Dados do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), referente ao ano de 2009, informam que 51% dos adolescentes em medida de privação de liberdade não frequentavam a escola no momento do ato infracional. Cerca de 90% não havia concluído o Ensino Fundamental e cerca de 6% eram analfabetos (UNICEF, 2009).

Compreende-se, através dos dados supracitados, que o entorno social deste adolescente é marcado por violência, pobreza, pouco acesso às oportunidades de trabalho e, como é foco deste trabalho, baixa escolaridade (TEIXEIRA, 2008b). As circunstâncias de vida desses sujeitos se configuram com as múltiplas manifestações de exclusão/inclusão. Exclusão de espaços de cidadania onde deveriam prevalecer os direitos sociais como educação, cultura e lazer e inclusão em um sistema de privação desses direitos, de violência, criminalização sem, muitas vezes, as garantias educativas.

Por vivenciarem situações de ruptura de participação e coesões sociais, estes adolescentes se encontram em vulnerabilidade social (CASTEL, 1998). Segundo o autor, os jovens, além de vivenciarem uma alternância no mundo do trabalho, se deparam também com um sistema escolar que estranho à sua cultura de origem e com uma família que não transmite suporte social suficiente. Entende-se, portanto, que o estado de vulnerabilidade social “[...] é produzido na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilidade do vínculo social, sendo uma categoria capaz de descrever a situação de uma grande parcela da população brasileira” (LOPES; SILVA, 2007, p.249), que inclui adolescentes e jovens pobres, característica do adolescente que cometeu ato infracional. Sendo assim, é necessário “[...] desenvolver estratégias e ações que promovam os direitos e a participação advindos da cidadania de grupos sociais específicos” (LOPES; SILVA, 2007, p.249).

Segundo Sartório e Rosa (2010), a predominância de adolescentes pobres no sistema de justiça corrobora com o Código de Menores em que há a judicialização das questões sociais, comprovando a associação entre pobreza e criminalidade já que a questão social configura-se como pano de fundo para a emergência da questão jurídica. Para Wacquant (2008), a criminalização da pobreza através do



encarceramento garante o controle das populações “divergentes”, “desonestas” e “perigosas”. A penalização serve como uma técnica para a invisibilização dos problemas sociais que o Estado não pode ou não se preocupa mais em tratar de forma profunda (WACQUANT, 2003).

Os transgressores passam a ser desde famílias inteiras, ruas e favelas, até indivíduos com traços sociais semelhantes de gênero, idade e cor que, ao se submeterem à sujeição criminal<sup>35</sup>, passam a ser sujeitos “manjados” pela polícia que já o incriminam por antecipação (MISSE, 2008).

Embora seja uma questão generalizada no imaginário social, Misse (1995) defende que não há correlação entre pobreza e criminalidade. Dentre seus argumentos, o autor reflete sobre a maneira como a polícia aborda esta questão seguindo um “roteiro típico” que associa de antemão a pobreza e a marginalidade, resultando na população carcerária composta principalmente pela população pobre. Se, de fato, a pobreza causasse a criminalidade, segundo o autor, a maioria dos pobres seria criminoso, o que não procede, já que não há pesquisas empíricas que comprovem tal afirmação.

Mesmo que tenham ocorrido muitos avanços na esfera legal, no que diz respeito ao adolescente que cometeu ato infracional, ainda nos deparamos com a necessidade de desconstruir alguns mitos introjetados ao longo do tempo pela sociedade brasileira, dentre eles, o fato de considerar que os atos infracionais praticados por adolescentes ocupam grande parcela dos crimes praticados no país (VOLPI, 2002).

Outro mito discutido por Volpi (2002) diz respeito ao aumento do grau de periculosidade dos atos infracionais cometidos. Segundo o Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2007), constatou-se que as infrações contra o patrimônio (roubo e furto, por exemplo) somam 62,8%, enquanto que 13,6% caracterizam as infrações contra a pessoa (como lesão corporal, homicídio). Conclui-se, portanto, que os atos infracionais praticados contra a pessoa representam um percentual pequeno em relação às infrações contra o patrimônio, porém, casos isolados de adolescentes que cometeram atos infracionais graves, como homicídio, têm feito ressurgir a luta por parte da população a favor da redução

---

<sup>35</sup> Para Misse (2008), a sujeição criminal ocorre quando a transgressão socialmente justificável desliza para a subjetividade e individualidade do transgressor, enquadrando-o num tipo social negativo.

da maioria penal. Segundo Sposito (2008), essa atitude evidencia a recusa das conquistas consagradas pelo ECA, ou seja, “as novas orientações continuam situadas em um campo conflitivo intenso, pois concepções anteriormente firmadas continuam a existir e sempre podem estabelecer limites às conquistas e impor retrocessos até de natureza legal” (SPOSITO, 2008, p. 63). Em contrapartida, conselhos profissionais, organizações governamentais e especialistas em infância e juventude se posicionam contra a redução, argumentando que o senso comum que defende tal medida, brada sem as informações acerca do que o ECA preconiza e como se dá sua aplicação<sup>36</sup>.

As constatações descritas acima nos mostram a necessidade de se compreender a prática do ato infracional considerando o adolescente de forma contextualizada, sem pré-julgamentos, reconhecendo a complexidade desse fenômeno.

### **3.3 Incluído Fora da Escola**

A juventude, na concepção da sociedade moderna, é definida como um momento de preparação para um exercício futuro da cidadania, quando as pessoas devem assumir integralmente as funções sociais. Segundo Abramo (2008), esta preparação deve ser realizada em um espaço separado do mundo produtivo e adulto e este espaço é por excelência, a escola. É neste lugar, entre outros, que o jovem se prepara, se educa e interioriza as regras e disciplinas. A escola, inclusive, foi a instituição que legitimou a juventude como categoria social, definindo um lugar e papel específico para os jovens: o de prepará-los para o futuro, postergando sua entrada no mundo social. Porém, somente os filhos das famílias mais ricas e da aristocracia podiam viver essa suspensão enquanto os filhos dos trabalhadores do

---

<sup>36</sup> As implicações da redução da idade penal é um tema que a psicologia, por exemplo, vem trabalhando desde 2007. Sua contribuição na construção do ECA e do SINASE reflete a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento. Recentemente, o Conselho Federal de Psicologia publicou um parecer contrário à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 33/2012 que altera a redação dos artigos 129 e 228 da Constituição Federal para prever a possibilidade de desconsideração da inimputabilidade penal de maiores de 16 anos e menores que 18. Além disso, esta autarquia se envolve em atos públicos, participa de audiências públicas e mobiliza toda a classe profissional com a publicação de materiais informativos acerca do tema.

campo ou da cidade já estavam no mundo do trabalho, o que expressa a exclusão desta classe do acesso à escola (ARIÈS, 1981).

No Brasil, no que se refere à situação de adolescentes e jovens perante o ensino, a escolaridade relacionada com a faixa etária opera grandes diferenciações, especialmente com relação à situação de vida deste público abrangendo o *status* socioeconômico, o sexo, a cor, entre outros aspectos. Dados do IBGE (2010) apontam que 38% dos adolescentes brasileiros vivem em condição de pobreza; 7,9 milhões deles têm renda inferior a meio salário mínimo per capita, o que ilustra a forte desigualdade social presente na sociedade brasileira.

Embora afirmemos que o acesso dos adolescentes ao sistema de ensino foi ampliado com a democratização e universalização do ensino no Brasil<sup>37</sup>, o que ocorre desde os anos 1990 são as enormes desigualdades expressas em trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, idas e vindas, saídas e retornos do sistema de ensino<sup>38</sup>. Dessa forma, o que parecia ser instituído como direito, não reflete a realidade vivenciada por muitos.

Isso pode ser ilustrado pelos dados da pesquisa *Juventudes Brasileiras*, realizada pela UNESCO no ano de 2004, ao concluir que dos adolescentes e jovens de 15 a 29 anos que frequentam ou já frequentaram a escola, 38% estavam estudando e 62,3% já estudaram, mas não se encontravam nessa condição naquele momento. O sistema educacional, portanto, está diante de um grande desafio: de que forma garantir a permanência de seus alunos. A escola pública também se mostra o equipamento social de maior abertura a esta população: 82,3% dos adolescentes estudava ou estudou somente em estabelecimentos públicos de ensino e, embora 8,9% tenham estudado em escola particular, a maior parte da vida frequentaram a escola pública (ABRAMOVAY, 2007).

Especificamente na cidade de São Carlos, em pesquisa realizada acerca da trajetória escolar de 2.969 adolescentes no momento da prática do ato infracional entre os anos 2001 e 2009, constata-se que 65% ou 1.924 adolescentes estavam evadidos, 23% ou 692 haviam concluído o Ensino Médio e 12% ou 341 adolescentes estavam estudando. Não há informações acerca de 12 adolescentes (0,4%). Com relação aos adolescentes que estavam inseridos na escola, 98% se encontram nas

---

<sup>37</sup> Discussão abordada na segunda seção.

<sup>38</sup> Para Sposito (2007), os jovens em situação de vulnerabilidade que estão excluídos da escola, apresentam muitas vezes distorção idade/série e dificuldades já consolidadas na construção de uma relação positiva com a instituição escolar.

escolas públicas, 2% na escola privada e 0,4% no sistema SESI (BORBA, 2012). Estes dados novamente remetem à exclusão deste adolescente da rede de ensino, enfatizando também o acesso quase absoluto à escola pública, quando há sua inserção.

Considerar que o sistema escolar não foi historicamente estruturado para atender às diversidades, conforme exposto na seção anterior, auxilia na compreensão das trajetórias acidentadas vividas por este grupo.

Dubet (2001) nos chama atenção para a questão de como as desigualdades se manifestam de diversas formas dentro da escola. Segundo o autor, a escola não afirma somente a igualdade de oportunidade para todos, mas também a igualdade de talentos e potencialidades. Frequentemente, quando os adolescentes percebem que as condições não são iguais para todos, surgem algumas estratégias que culminam na sua própria retirada: a evasão, o abandono e a repetência. Assim, o adolescente tem de percorrer várias provas individuais para permanecer no sistema escolar. Este fenômeno qualifica a escola como meritocrática, pois, segundo Dubet (2003, p.40), ela “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos”.

O quadro abaixo, como parte dos resultados da pesquisa supracitada, ilustra a condição escolar dos adolescentes com relação aos *status* socioeconômico no Brasil no ano de 2004:

**Quadro 2 – Distribuição dos jovens segundo situação atual em relação ao estudo, por classe econômica, Brasil, 2004**

Situação atual em relação ao estudo	Classes A/B	Classe C	Classes D/E	Total
Está estudando	3.344.325 (55,6%)	6.024.785 (39,9%)	8.826.809 (33,1%)	18.195.918 (38%)
Já estudou, mas não estuda	2.670.738 (44,4%)	9.073.316 (60%)	17.562.837 (65,8%)	29.306.891 (61,3%)
Nunca estudou	0 (0%)	14.347 (0,1%)	315.515 (1,2%)	329.862 (0,7%)
Total	6.015.063 (100%)	15.112.448 (100%)	26.705.161 (100%)	47.832.671 (100%)

Fonte: Pesquisa Juventudes Brasileiras. Unesco, 2004 (apud ABRAMOVAY, 2007).

Pelos dados apresentados, percebe-se que o acesso e a permanência dos adolescentes na escola não têm sido garantidos. A segmentação socioeconômica das escolas, que se dirigem a públicos cada vez mais específicos a partir da classe social, impede a interação entre os diferentes e favorece o isolamento e a segregação dos adolescentes segundo o *status* socioeconômico.

A falta de acesso e as dificuldades de permanência são fatores que contribuem para a estigmatização e discriminação social à medida que impedem que os adolescentes possam exercer seus direitos de cidadãos por terem sido tolhidos do acesso aos bens culturais das sociedades letradas.

A escola brasileira que hoje consegue matricular altos índices de alunos, mas que não consegue garantir a sua permanência, precisa ser capaz, segundo Abramovay (2007, p. 78), de “[...] acompanhar e facilitar um projeto de inclusão, o que torna essencial ter os sujeitos no centro dos processos educacionais”.

Outra marca da exclusão social endossada pela exclusão escolar está ligada ao fato de a escola ser vista por uma grande maioria de jovens como a instituição social em que mais confiam por ser um espaço que faz parte da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil (NOVAES, 2008). Portanto, “estar prematuramente fora da escola é sempre uma marca de exclusão social” (NOVAES, 2008, p.136).

O conjunto de problemas sociais: periferias, delinquência, violência e abandono escolar passaram, segundo Dubet (2003), a ser encarados como o problema das escolas e dos alunos considerados “difíceis”. As terminologias também mudaram: as crianças do povo que deveriam ter sua igualdade assegurada pela escola passam a ser os alunos das regiões “sensíveis” e onde se via um filho de operário, agora se vê um “caso social”. Quando as classificações são baseadas em critérios morais, usa-se a expressão “alunos problema”, pois quando violentos, são estigmatizados, expulsos e segregados do convívio escolar (ARROYO, 2007).

Segundo Arroyo (2007), tanto a sociedade em geral como a escola deixam claro que na defesa da educação como direito não há espaço para os jovens ditos infratores. Consequentemente, a escola se vê no direito de rotulá-los ou expulsá-los considerando que a indisciplina e a violência lhe dá o direito de julgar quem tem e quem não tem direitos.

Dias (2011), em sua pesquisa de mestrado na qual analisou a trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, conclui que a escola contribui para a formação da identidade, do autoconceito e da autoestima do

adolescente que cometeu ato infracional. Seus dados indicam que o ambiente escolar favorece a construção da imagem como adolescente sobre si próprio como “atentado”, “bagunceiro”, “bandido”, aquele que não estuda e não apresenta os comportamentos desejados pela escola, aumentando a desvalia destes alunos. Segundo a pesquisadora,

[...] o caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta de forma mais contundente em relação aos jovens em conflito com a lei, e o faz de diversas formas: através da atualização de concepções deste segmento como objetos de proteção e de controle, de sua criminalização, das profecias auto-realizadoras sobre o fracasso escolar e do tratamento discriminatório que lhes dirige. Por sua vez, os jovens apresentam-se desmotivados e, diversas vezes, reagem ao processo escolar excludente de forma agressiva. As relações estabelecidas, portanto, são permeadas de violências concretas e simbólicas, refletindo as dificuldades de ambas as partes (DIAS, 2011, p.144-145).

A escola, portanto, se transformando, também transformou suas representações com a emergência do problema de exclusão, sendo ela própria um agente que exclui, colocando em xeque a sua própria função de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural, nos convidando a indagar sobre as finalidades da educação.

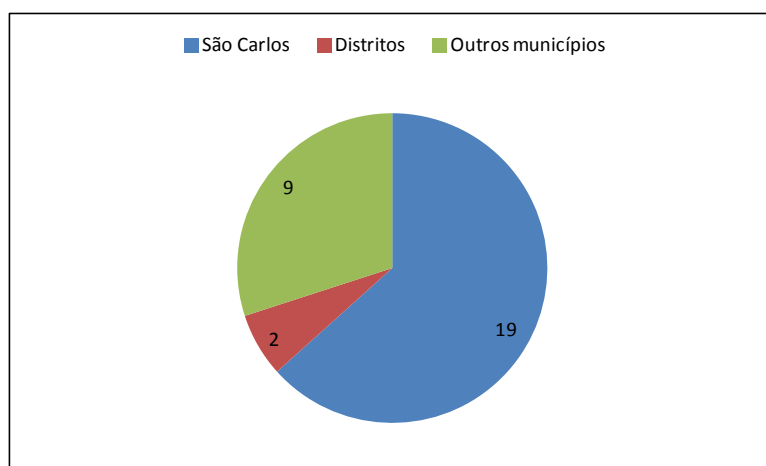
#### 4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES MEDIADORES ESCOLAR E COMUNITÁRIO (PMECs) DA DIRETORIA DE ENSINO (DE) - REGIÃO DE SÃO CARLOS - SP: INSTRUMENTOS PARA O DEBATE

Para posterior análise, apresentam-se os dados coletados através do questionário aplicado aos PMECs. Inicialmente os professores são situados dentro da DE - Região de São Carlos e caracterizados a partir das respostas descritas a seguir:

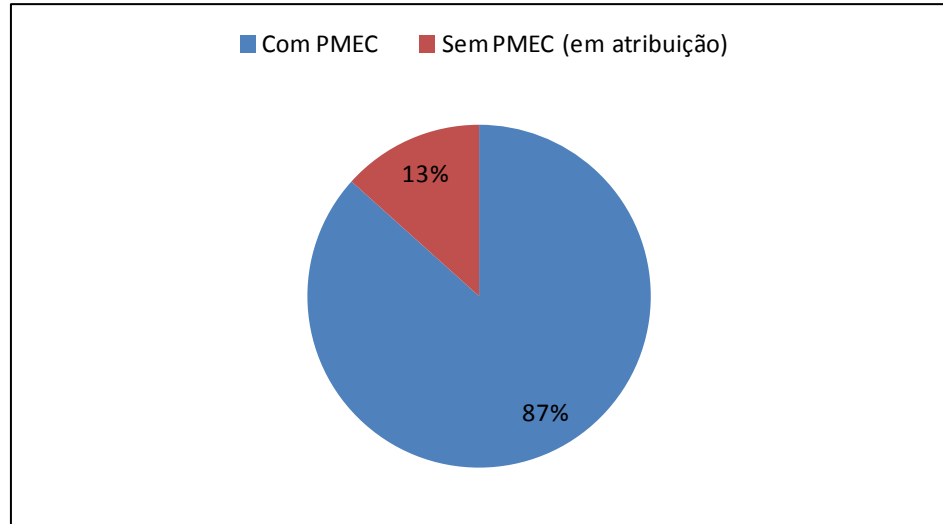
##### 4.1 Caracterização do Universo da Pesquisa

A jurisdição da Diretoria de Ensino - Região de São Carlos é composta por unidades escolares do próprio município, dos distritos de Água Vermelha e Santa Eudóxia e dos municípios de Itirapina, Ribeirão Bonito, Dourado, Ibaté, Corumbataí e Descalvado. Para este trabalho, serão consideradas as unidades escolares estaduais, já que o Sistema de Proteção Escolar trata-se de uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado. Sendo assim, este recorte totaliza 30 escolas. A divisão das unidades escolares por locais segue abaixo:

**Gráfico 1 - Jurisdição DE São Carlos: escolas estaduais**

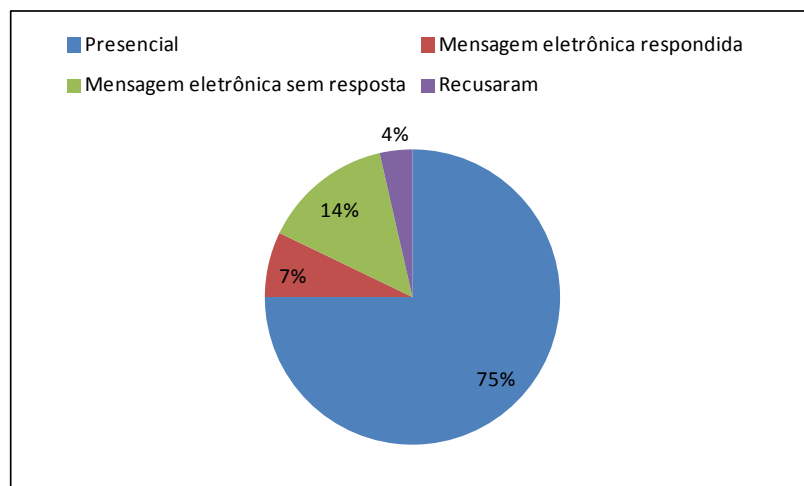


No momento da realização do trabalho, das 30 unidades escolares desta jurisdição, havia 26 escolas (87%) que possuíam o PMEC e outras quatro (13%) que, embora já tivessem implantado o Sistema de Proteção Escolar, estavam aguardando a atribuição do cargo, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Presença do P MEC nas escolas**

Vale ressaltar que, na ocasião em que a coleta de dados foi realizada, os P MECs pertencentes à DE somavam 28, total que será o parâmetro de todos os dados a serem apresentados a seguir.

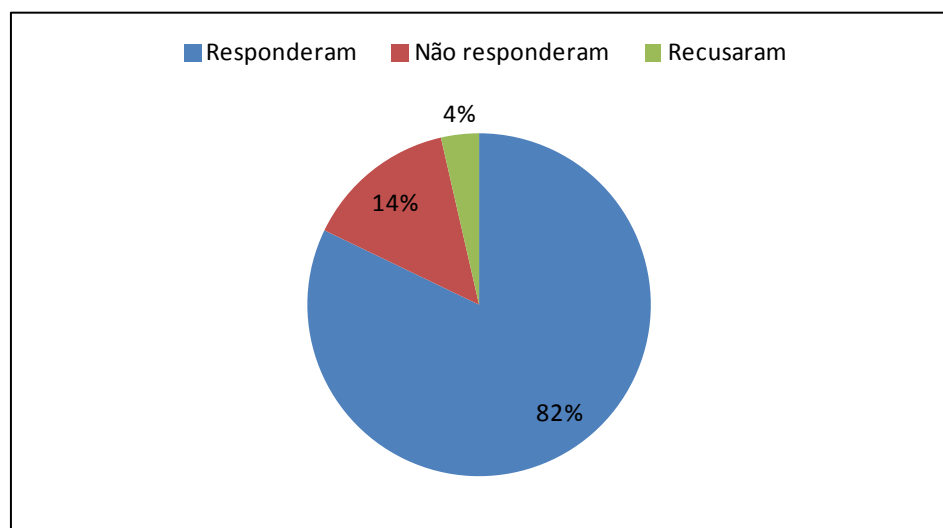
Após contato realizado com os P MECs para o acesso aos questionários, 75%, totalizando 21 professores, responderam presencialmente. Seis professores optaram por respondê-lo por meio de mensagem eletrônica, porém, somente dois responderam, totalizando quatro questionários faltantes:

**Gráfico 3 - Forma de envio dos questionários**



Sendo assim, do contato realizado com os PMECs, 23 professores ou 82% responderam ao questionário, quatro aceitaram participar, mas não responderam o instrumento até o término da pesquisa e somente um professor se recusou alegando que “o outro professor mediador da escola em que atua já havia respondido e que não há necessidade da sua resposta pelo fato das atribuições serem as mesmas”. Embora o objetivo da pesquisa em realizar a caracterização dos PMECs, compreendendo as estratégias individuais de trabalho tenha sido esclarecido, este professor alegou que “as atribuições dos professores são as mesmas, por isso, ambos trabalham igualmente”. O panorama geral de participação dos professores na pesquisa é representado pelo gráfico a seguir:

**Gráfico 4 – Participação na pesquisa**



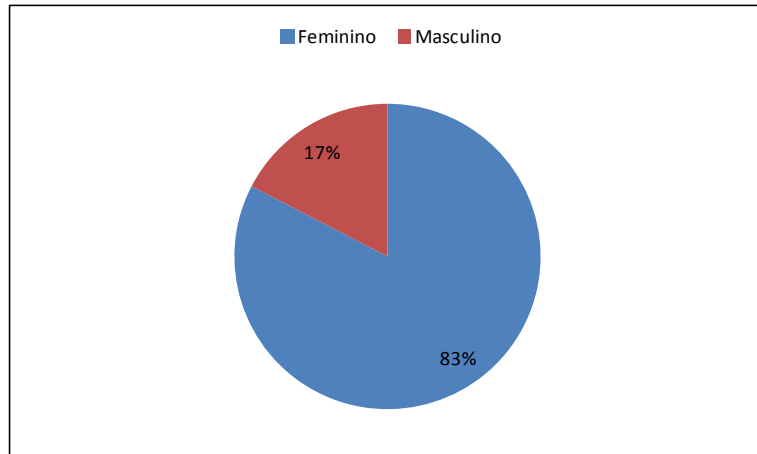
## 4.2 Respostas do Questionário

Para conhecermos o universo de professores que compõem o Sistema de Proteção Escolar na DE – Região de São Carlos, segue, inicialmente, uma caracterização desses profissionais para, posteriormente, adentrarmos em suas ações cotidianas, principalmente as que são direcionadas ao adolescente que cometeu ato infracional, foco desta pesquisa.

#### 4.2.1 Caracterização dos PMECS

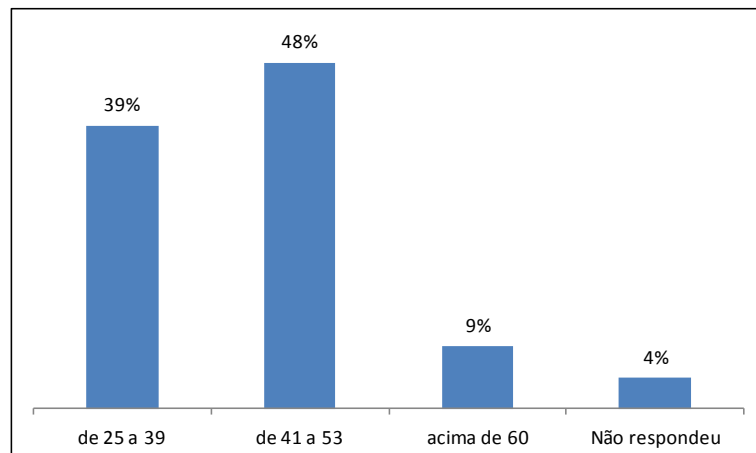
A grande maioria dos PMECS é representada pelas mulheres, totalizando 19 professoras (83%). Os professores homens são somente 4 (17%):

**Gráfico 5 - Sexo**



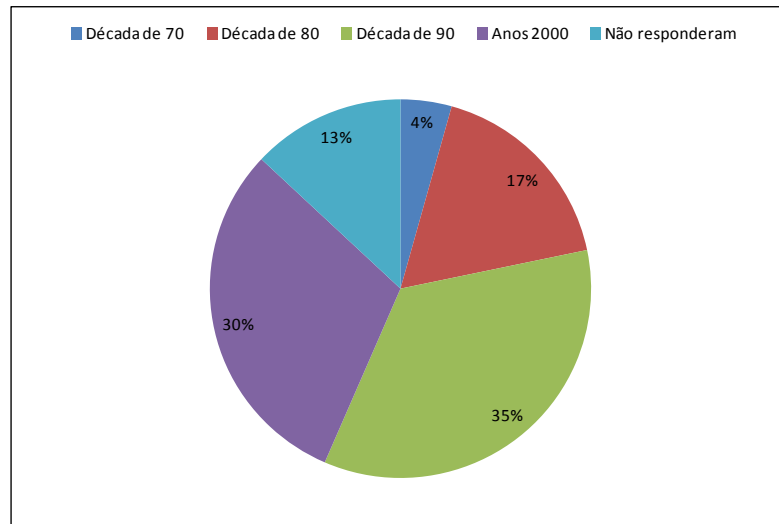
Com relação às idades, tem-se uma concentração de professores com idades entre 41 e 53 anos, compreendendo 48% do total, seguido de 39% ou 9 professores com idades entre 25 e 39 anos e somente dois (9%) com idade acima de 60 anos. Percebe-se que a maioria dos participantes é representada por professores mais velhos. Os mais jovens também apresentam representatividade, em contraposição àqueles com idade acima de 60 anos que, apesar de estarem aposentados, dão continuidade ao trabalho com a nova função de professor mediador, porém, representando a minoria.

**Gráfico 6 - Idade**



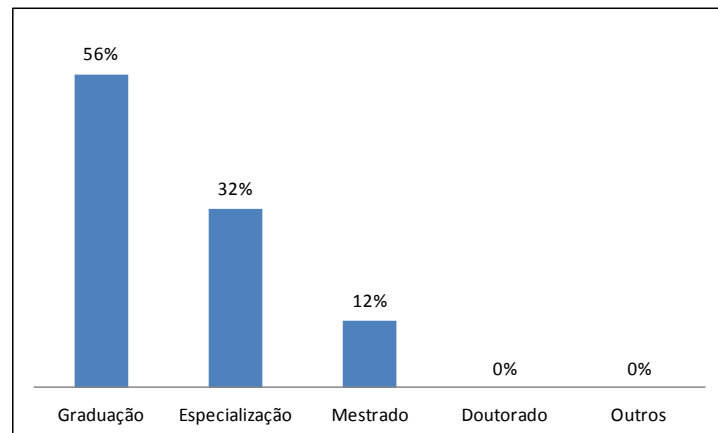
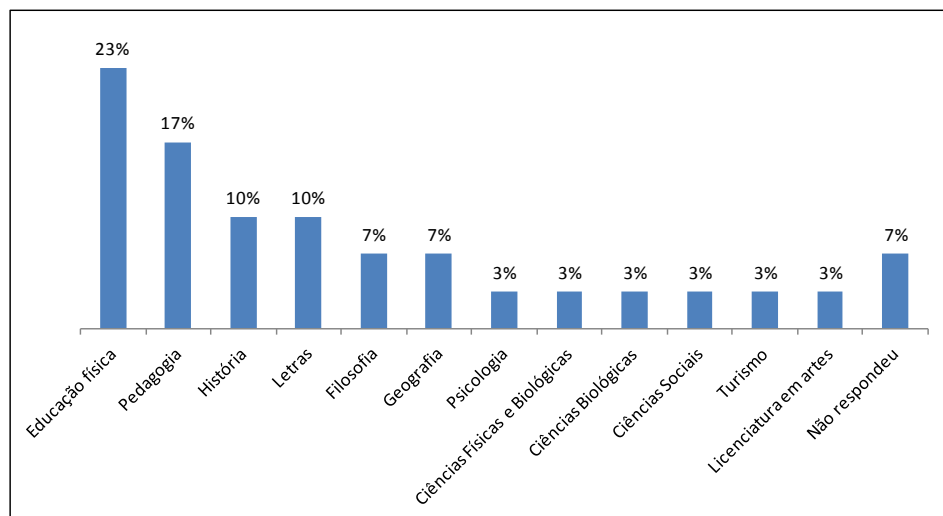
No que se refere ao tempo de conclusão do ensino universitário, dos professores participantes, 35% concluíram nos anos 1990 e 30% nos anos 2000. As décadas de 1970 e 1980 concentram a minoria dos professores somando 1 (4%) e 4 (17%), respectivamente:

**Gráfico 7 - Ano de conclusão do ensino universitário**



Com relação à titulação, além da graduação, 8 (32%) professores possuem especialização, enquanto 3 (12%) já finalizaram o mestrado. Não há professores que tenham realizado doutorado. Em suas trajetórias, é possível verificar que a prática se sobrepõe à formação acadêmica, já que o tempo de conclusão da graduação até o início da atuação dos professores nas escolas é pequena ou até mesmo, simultânea. Assim, na trajetória profissional dos PMECs, há maior predominância da prática em relação à trajetória acadêmica.

Nos gráficos abaixo, além da caracterização da titulação dos PMECs, apresentamos também as formações adquiridas na graduação, titulação mínima dos professores:

**Gráfico 8 - Titulação****Gráfico 9 - Graduação**

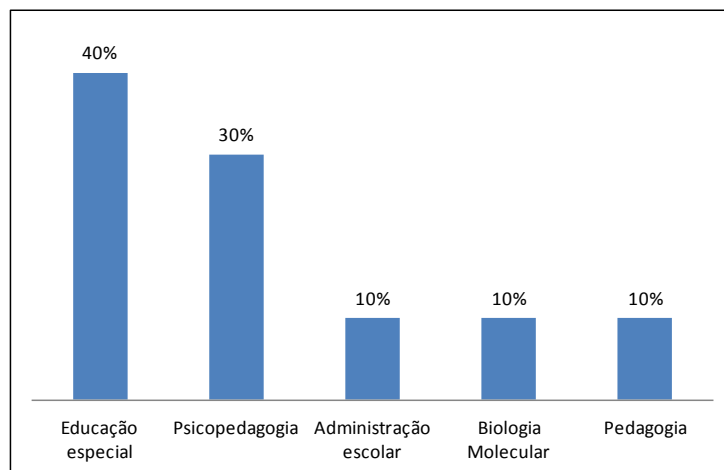
Percebe-se que as formações profissionais dos PMECs se mostram variadas. Embora com baixo percentual, verificamos a predominância de graduações correspondentes a disciplinas oferecidas nos Ensinos Fundamental e Médio como: História, Geografia e Ciências Biológicas. As formações em ciências humanas também são significativas abarcando as graduações em Psicologia, Ciências Sociais, Turismo, Letras e Licenciatura em Artes.

Porém, há destaque para a formação em Educação Física que representa 23% dos professores, seguida por Pedagogia (17%). Vale ressaltar que dos

professores entrevistados, após a fase de aplicação dos questionários, três deles tinham a formação em Educação Física. Todos, sem exceção, ressaltaram o fato de estarem na presença dos alunos fora da sala de aula, o que facilita a abertura ao diálogo, com maior proximidade entre professor e aluno.

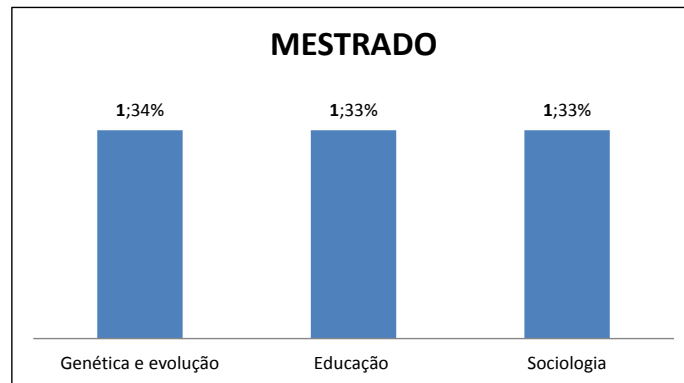
Como continuidade de suas formações acadêmicas, os PMECs que realizaram pós-graduação apresentaram suas temáticas: daqueles que realizaram especialização, a maioria cursou Educação Especial (40%) e Psicopedagogia (30%). É possível observar que ambas as especializações referem-se ao atendimento diferenciado ao aluno, já que pressupõe o trabalho para a minimização de suas limitações e/ou dificuldades.

**Gráfico 10 - Especialização**



Poucos foram os PMECs que relataram ter realizado mestrado. Novamente, as formações se mostram variadas. Somente uma das temáticas do mestrado refere-se diretamente à educação, sendo as outras duas – Sociologia e Genética e Evolução – formações específicas, de interface ou não:

Gráfico 11 - Mestrado



Com relação às formações, estas foram realizadas principalmente em instituições privadas (79%) de forma presencial (92%). Os dados vêm ao encontro daquilo que propõe Gatti (1992), ao afirmar que a formação dos professores, na maior parte, está sendo feita pelas instituições isoladas de ensino superior e não pelas universidades.

Gráfico 12 - Caracterização da Instituição Superior de Ensino

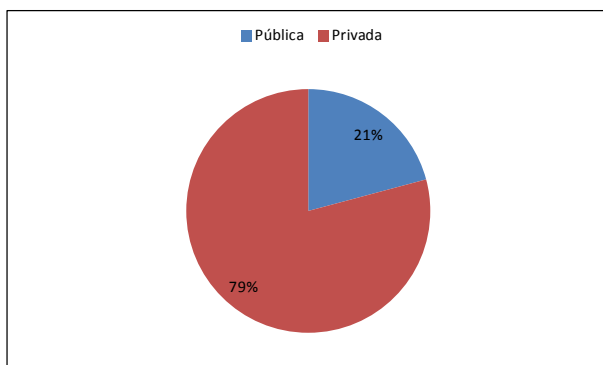
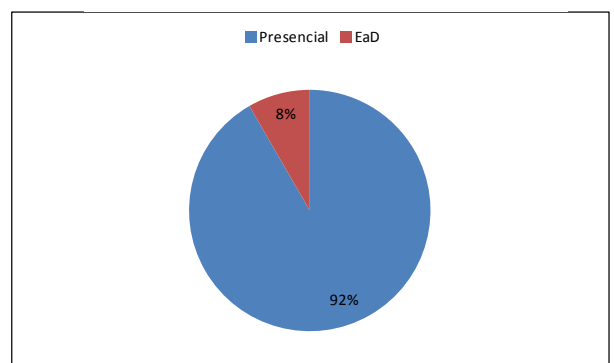


Gráfico 13 - Forma de realização da graduação

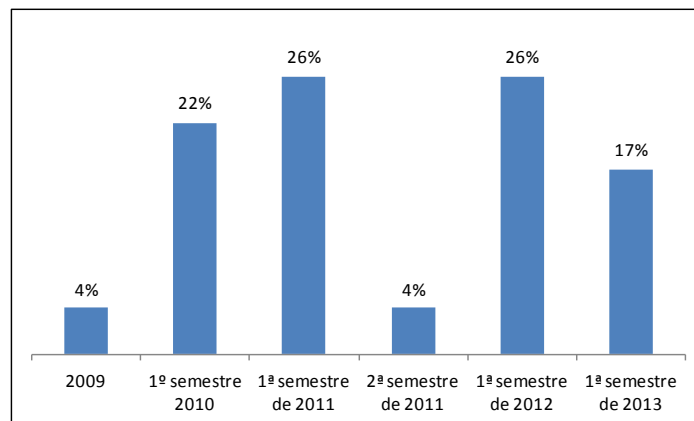


Após essa breve descrição acerca da formação dos PMECs, os próximos gráficos representarão as respostas referentes à sua prática.

Como já dito anteriormente, o Sistema de Proteção Escolar foi instituído no ano de 2010 quando as primeiras turmas de PMECs da DE - Região de São Carlos começaram a atuar. Dessa forma, o período de atribuição dos PMECs ao cargo concentra-se nos primeiros semestres dos anos de 2011 e 2012, totalizando 26% (6

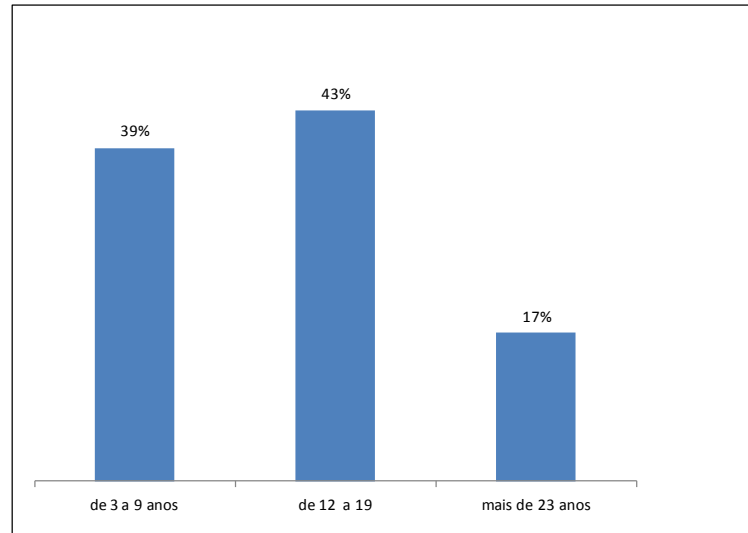
professores) em cada período. O primeiro semestre de 2010, período em que o Sistema de Proteção Escolar foi instituído, soma 5 professores ou 22%. Os dados nos mostram que a maioria dos PMEC ocupa o cargo há mais de um ano, o que denota a continuidade de seu trabalho. Até o momento da pesquisa, a desistência pelo cargo ou a troca de PMEC de uma escola não haviam sido citadas, já que a maioria dos professores se mostrava permanente.

**Gráfico 14 - Período de ocupação do cargo**

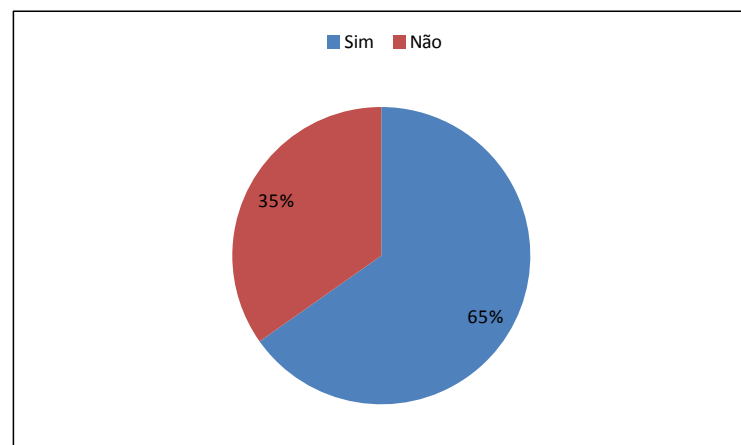


Todos os PMECs, antes do Sistema de Proteção Escolar ser instituído, já haviam atuado em sala de aula. Com relação ao tempo de atuação antes de assumirem o cargo, 9 professores (39%) vivenciaram esta experiência entre 3 e 9 anos, 10 professores (43%) entre 12 e 19 anos e 4 (17%) atuaram em sala de aula há mais de 23 anos, conforme gráfico a seguir. Percebe-se que não há relação entre maior tempo de experiência em sala de aula e atribuição ao cargo de PMEC<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Os critérios para a definição do tempo de atuação em sala de aula foram estabelecidos a partir das respostas fornecidas pelos professores no questionário.

**Gráfico 15 - Tempo de atuação em sala de aula**

As experiências dos professores anteriores ao Sistema de Proteção Escolar ocorreram em várias escolas estaduais do município e da região, porém, muitos deles deram continuidade às suas atividades na mesma escola em que atuavam anteriormente. No que se refere a esta questão, a maioria significativa já atuava na escola anteriormente à atribuição do cargo somando 65% (15 professores). Os outros 35% atuavam em várias outras escolas estaduais, chegando à escola atual através da escolha realizada pelos próprios diretores.

**Gráfico 16 - Permanência na mesma escola em que atuava anteriormente**

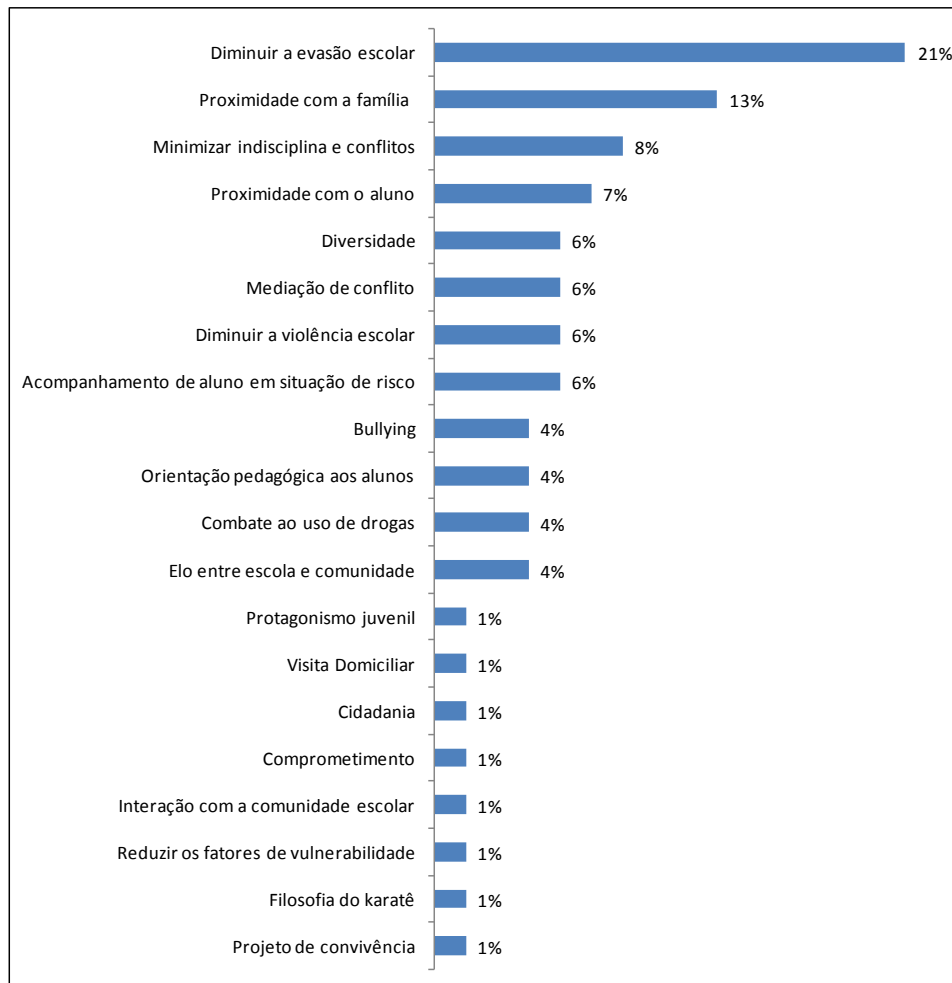


#### 4.2.2 As ações dos PMECs: das propostas às práticas efetuadas

Após a instituição do Sistema de Proteção Escolar, as atribuições dos professores mudaram e, conseqüentemente, suas ações. Nas subseções a seguir, apresentamos os dados referentes à atuação do PMEC, como continuidade de sua caracterização.

As questões referentes às respostas ilustradas pelos gráficos 17 e 18 (que correspondiam às perguntas de números oito e nove do instrumento) eram abertas, afim de que os professores pudessem descrever suas propostas e ações relativas ao cargo. As respostas indicadas nos gráficos foram transcritas de acordo com aquelas oferecidas pelos professores nos questionários. Buscou-se agrupá-las de acordo com as atribuições descritas na Resolução nº 19/2010 (SÃO PAULO, 2010) para posterior análise.

**Gráfico 17 – Propostas de ação do PMEC**



Diante das respostas dadas pelos professores, quando indagados acerca das proposições feitas para o desenvolvimento das ações ao se candidataram ao cargo, é possível perceber que a grande maioria dessas proposições está relacionada às atribuições propostas pela Resolução Nº 19/2010, da SEE/SP.

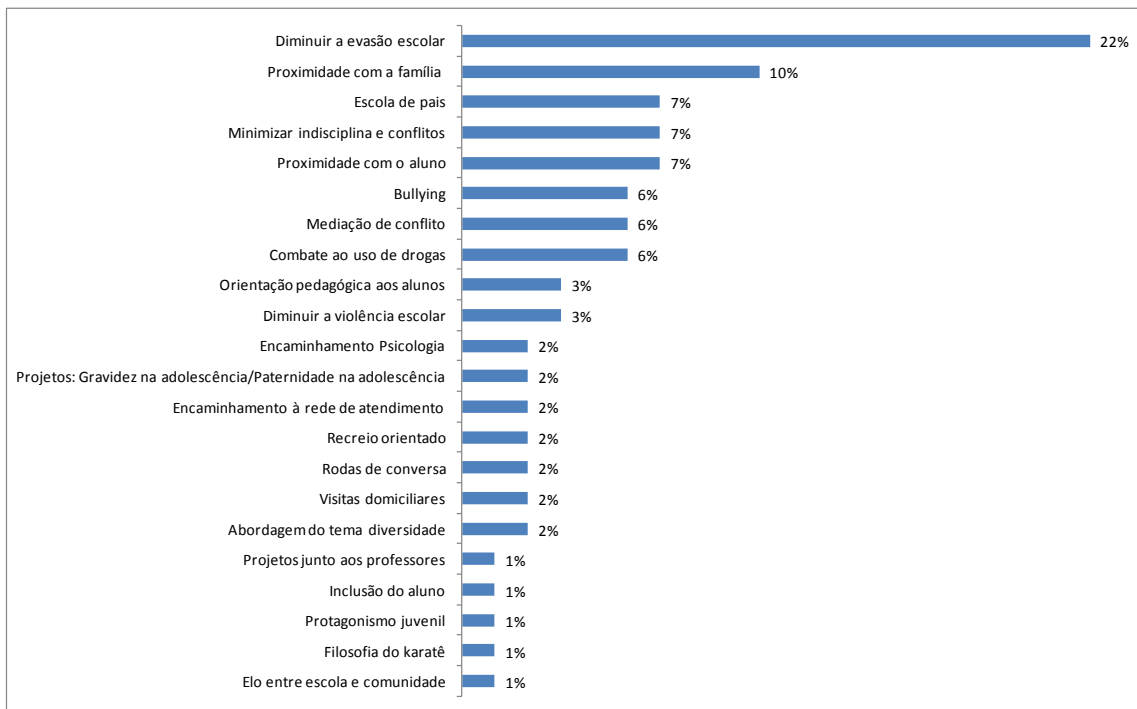
A temática da mediação de conflitos, foco de atuação do PMEC no Sistema de Proteção Escolar, foi abarcada em várias respostas com alta representatividade entre as propostas de trabalho. Dentre elas, destacam-se proposições de combate ao *bullying* (4%), mediação de conflitos (6%), diminuição a violência escolar (6%) e minimização da indisciplina e conflitos no ambiente escolar (9%). Essas ações vêm ao encontro do inciso I do artigo 7º da Resolução, que prevê a adoção de práticas de mediação de conflitos pelo PMEC no ambiente escolar (SÃO PAULO, 2010).

Como respostas relacionadas ao estabelecimento de vínculo entre os professores e alunos/famílias/comunidade também merecem destaque: a necessidade de proximidade com o aluno (7%), a proximidade com as famílias, estabelecendo parceria e aproximando-a do contexto escolar (12%), e o estabelecimento de elo entre a escola e a comunidade (4%). Essas propostas contemplariam os incisos II e IV da Resolução, os quais preconizam a orientação à família sobre seu papel no processo educativo do filho e a orientação e o encaminhamento desta aos serviços de proteção social.

Contemplando o inciso III que atribui ao PMEC a responsabilidade de analisar os fatores de risco e vulnerabilidade aos quais o aluno pode estar exposto, tem-se o acompanhamento do aluno em situação de risco como 4% das respostas dadas pelos professores, assim como o combate ao uso de drogas, com igual percentual.

Porém, como uma proposta de ação bastante significativa, merece destaque o combate à evasão escolar, totalizando 21% das respostas.

Com o objetivo de verificar se haveria diferenças entre as propostas de ação no pleiteio do cargo e as ações realizadas após a ocupação deste, tem-se os seguintes resultados:

**Gráfico 18 – Ações realizadas**

Com relação às ações da prática profissional após a ocupação do cargo, foram mencionadas tanto as ações propostas anteriormente quanto as intervenções mais concretas, com foco na inclusão da família na escola. As respostas referentes à mediação de conflitos se mantêm, uma vez que as ações de combate ao *bullying* (6%), mediação de conflitos (6%), minimização da indisciplina e conflitos (7%) são novamente citadas.

Porém, o combate à evasão escolar continua sendo a principal intervenção do P MEC, com 22% das respostas. Muitos professores, ao se depararem com o questionamento acerca de sua prática, informaram que o combate à evasão escolar é o foco da atuação dos professores mediadores pertencentes à DE do município. Portanto, além das outras atribuições instituídas pela Resolução, as ações dos P MEC devem necessariamente voltar-se a contribuir para a diminuição da evasão escolar. Isto justifica tanto os encaminhamentos realizados como o fato do Conselho Tutelar ser o principal serviço acessado por esses professores, como será exposto adiante.

Quanto a ações voltadas para a aproximação com as famílias, também citadas novamente, tem-se o estabelecimento de proximidade com a família dos

alunos (11%) e a realização do projeto Escola de Pais (7%) como principais intervenções.

A principal atuação do P MEC com os pais e responsáveis pelos alunos de sua unidade escolar se dá com a realização da “Escola de Pais”. Esse projeto, fruto da parceria da DE com a Vara da Família da comarca do município, tem como objetivo refletir sobre a convivência no seio familiar e o papel dos pais como educadores, além de buscar promover a aproximação das famílias com a escola de sua comunidade; ocorre nas escolas uma vez por semestre, coordenada pelo P MEC, consistindo de 10 encontros, cada um abordando uma temática específica, a saber:

1. Você no mundo de hoje.
2. Cuidados essenciais com a criança.
3. Mãe e Pai, pessoas importantes na vida do filho.
4. Cada filho é único.
5. Como educar os filhos.
6. Sentimentos e comportamentos infantis: Medo, Ciúme, Mentira.
7. Meu filho e a escola.
8. Adolescência.
9. Sexualidade humana, manifestação do amor.
10. Confraternização – Entrega de diplomas<sup>40</sup>.

Com relação às ações relacionadas ao combate ao uso de drogas, percebe-se um aumento do percentual após a inserção dos professores na prática profissional, totalizando 6%.

Em pesquisa realizada pela UNESCO com alunos do ensino fundamental e médio de 14 capitais brasileiras nos anos 2000, 33,5% ou um terço dos participantes relataram ter presenciado o uso de drogas nas imediações da escola. A pesquisa mostrou que esta elevada proporção ganha um sentido de consciência e de percepção do problema pelos próprios alunos. Com relação à presença de drogas dentro da escola, uma média de 23% (o equivalente a 1.070.393) dos alunos

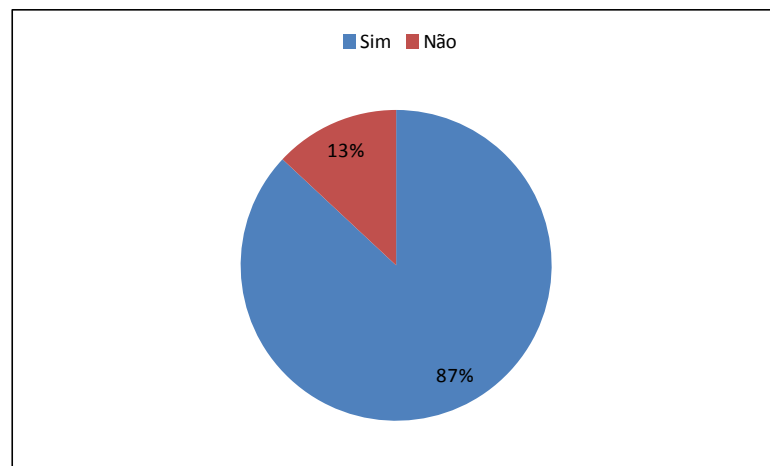
---

<sup>40</sup> A fonte das temáticas apresentadas foi o material utilizado pela P MEC em uma Escola de Pais da qual a pesquisadora participou como ouvinte.

informou sua existência (AMBRAMOVAY; CASTRO, 2005). Por ser uma realidade do dia a dia da escola, alguns PMECs dão atenção a esta problemática em sua prática.

Para a qualificação das ações do PMEC, a continuidade de sua formação, bem como a oferta de cursos são premissas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que tem como parceira para tal, as DEs. Embora a grande maioria dos PMEC da DE - Região de São Carlos atue há pelo menos 1 ano, como já exposto anteriormente, 87% relata dar continuidade à sua qualificação, participando de capacitações não obrigatórias pela DE<sup>41</sup>:

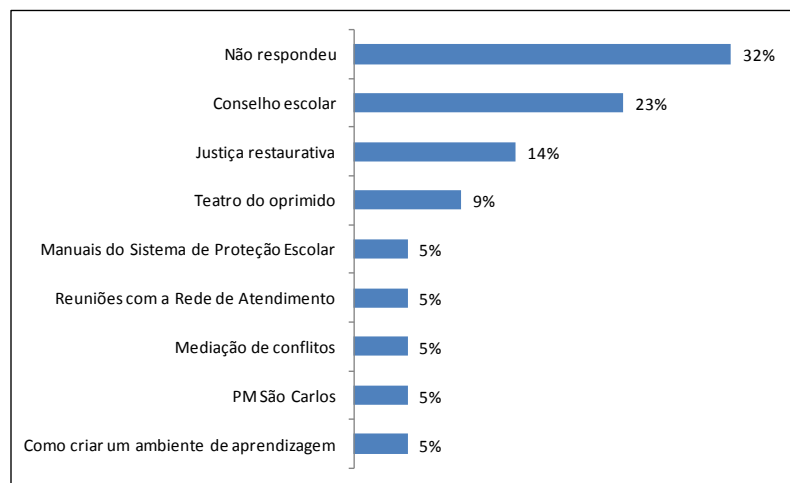
**Gráfico 19 - Participação em capacitações não obrigatórias pela DE**



Com relação aos temas das capacitações, apontamos as temáticas “Justiça Restaurativa” e “Conselho Escolar”<sup>42</sup> como as mais relevantes, totalizando 14% e 23% dos professores, respectivamente. Capacitações referentes à metodologia de trabalho (Teatro do Oprimido; Como Criar um Ambiente de Aprendizagem) e ao estabelecimento de parcerias para a realização de ações (Reuniões com a Rede de Atendimento; PM São Carlos também foram citadas), porém com menos destaque, como ilustradas no gráfico a seguir:

<sup>41</sup> O Sistema de Proteção Escolar prevê a qualificação dos professores mediadores através de capacitações oferecidas tanto pela Secretaria de Educação do Estado, através da Fundação de Desenvolvimento da Educação, quanto pela DE. Neste item do questionário, buscou-se saber se estes professores realizam capacitações além daquelas que são obrigatórias pelos órgãos supracitados.

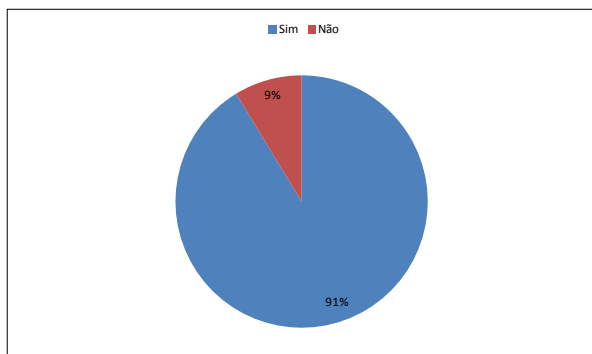
<sup>42</sup> Esta capacitação refere-se ao curso de extensão à distância intitulado *Formação Continuada em Conselhos Escolares*, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2013, com carga horária de 200 horas.

**Gráfico 20 - Tema da última capacitação realizada**

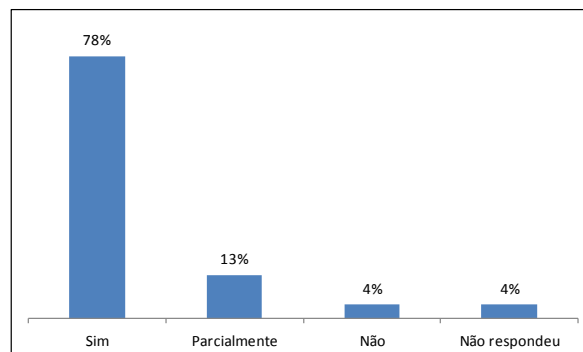
É importante observar que é significativo o percentual de professores que não responderam qual o tema da última capacitação realizada (32%), o que nos faz refletir sobre se, de fato, as capacitações têm sido importantes para a formação do P MEC ou se este tem se qualificado para a melhoria de sua atuação.

Além das capacitações realizadas para a qualificação de sua prática, os P MECs têm à sua disposição dois materiais cuja proposta é subsidiar sua atuação. As “Normas Gerais de Conduta Escolar” e o “Manual de Proteção Escolar e Promoção de Cidadania” são publicações do Sistema de Proteção Escolar destinadas ao fortalecimento das regras de convivência escolar e apoio a encaminhamentos externos à escola, em atuação conjunta com outros órgãos e instituições que compõem a rede de proteção social, conforme descrito na segunda seção. Noventa e um por cento dos professores relataram conhecer esse material e 78% disseram utilizá-los para o embasamento de sua prática. Os professores que alegaram ainda não conhecer o material são aqueles que foram atribuídos ao cargo no início do ano de 2013. Vale ressaltar que diante da falta de opção de um item cuja resposta não fosse de caráter generalista, três professores (13%) responderam “parcialmente”, inserindo uma observação neste campo do questionário. Os dados citados estão expressos nos gráficos a seguir:

**Gráfico 21 - Conhecimento acerca dos manuais**

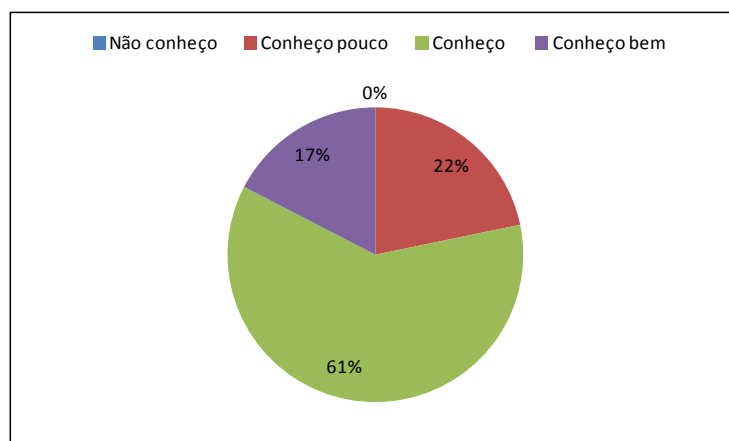


**Gráfico 22 - Ações embasadas pelos manuais**

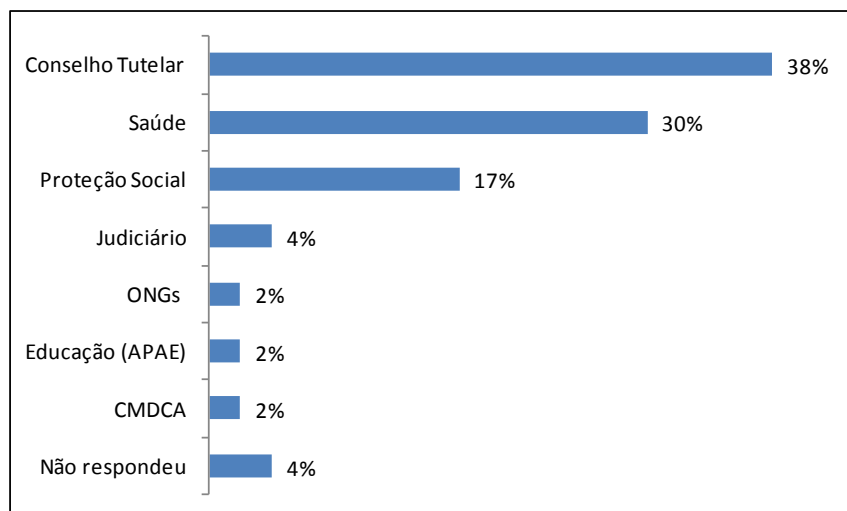


Ainda discorrendo sobre o papel dos PMECs, dentre as suas atribuições já descritas, o inciso IV do artigo 7º prevê o papel deste professor de orientar a família ou responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social (SÃO PAULO, 2010).

Dos professores entrevistados, 78% diz ter conhecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente do município, percentual representado pela somatória das respostas “conheço” e “conheço bem”. A rede é formada por órgãos e serviços governamentais e não governamentais que atuam na formulação e execução de políticas públicas para o atendimento das necessidades básicas da criança e do adolescente. Fazem parte da rede os serviços de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, assim como as entidades públicas e privadas de prestação de serviços (AQUINO, 2004). Quatro professores disseram conhecê-la bem, enquanto que cinco afirmaram ter pouco conhecimento, conforme o gráfico seguinte:

**Gráfico 23 - Conhecimento acerca da rede de atendimento à criança e adolescente**

A resposta dos professores acerca do conhecimento que têm sobre rede de atendimento nos parece contraditória à realidade em que vivem, à medida que há predominância nos encaminhamentos realizados aos equipamentos correspondentes a somente três tipos de serviços: saúde, proteção social e Conselho Tutelar. Dessa forma, o fato de realizarem os encaminhamentos para a rede não significa que, de fato, os professores tenham conhecimento sobre ela, já que, diante da pluralidade de questões que a escola vivencia, verificamos poucos serviços citados. É possível notar que os órgãos executores das medidas socioeducativas que realizam o atendimento do adolescente que cometeu ato infracional não estão contemplados em nenhum serviço citado, conforme indica o gráfico 24:

**Gráfico 24 - Encaminhamentos: PMEC e serviços**



É significativo o índice de encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar, que totaliza 38% das respostas dos professores. O Conselho Tutelar atua nos casos de evasão quando a escola esgota seus recursos para a manutenção do aluno. Com relação àquele que já se encontra evadido, o Conselho pode aplicar as medidas de proteção, conforme artigo 101º, incisos I a VII do ECA (BRASIL, 1990)<sup>43</sup>. O grande percentual das respostas dos professores que realizam encaminhamentos para este órgão pode indicar que a escola não tem conseguido resolver sozinha suas questões, demandando a intervenção de serviços externos, inclusive no que se refere à evasão, que é caracterizada como a principal intervenção do PMEC da DE - Região de São Carlos.

Os serviços de saúde mencionados abrangem as unidades básicas de saúde, os centros de especialidades, profissionais da psicologia e, sobretudo, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), serviço citado em 11% das respostas. O CAPS é um serviço do Sistema Único de Saúde (SUS), local de referência e tratamento para as pessoas que sofrem de transtornos mentais e demais quadros que justifiquem seu acesso e permanência em um serviço de atenção diária. No município de São Carlos, há dois tipos desse serviço, o CAPS II<sup>44</sup>, para atendimento diário de adultos com transtornos mentais severos e persistentes e o CAPS Álcool e Drogas (CAPSad), que atende a população com problemas decorrentes do uso abusivo de álcool e/ou outras drogas. A partir das respostas, verificamos que o serviço listado pelos professores na questão aberta do questionário refere-se ao CAPSad, provavelmente, devido ao uso de álcool e outras drogas pelos alunos atendidos. O uso de drogas nesse contexto e o encaminhamento do aluno usuário a serviços especializados pode indicar a preocupação dos professores com a relação existente entre o uso de drogas e os conflitos ocorridos na escola, já que o abuso ou a dependência de drogas entre os adolescentes pode estar relacionado com comportamentos considerados antissociais pelos professores (NARDI et. al., 2012).

---

<sup>43</sup> “I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – abrigo em entidade”.

<sup>44</sup> Os CAPS são diferentes quanto ao tamanho do equipamento, estruturas físicas, profissionais e diversidades nas oficinas terapêuticas e quanto à especificidade da demanda. Os municípios que possuem o CAPS II têm população entre 70.000 e 200.000 habitantes e funcionam de segunda a sexta-feira das 8h às 18h (BRASIL, 2004).

Segundo Abramovay (2005), há grande tendência em se associar drogas e violência no ambiente escolar. As drogas ilícitas e o uso do álcool e tabaco são vistos como coadjuvantes de diversas formas de violência como a prática de roubos e assaltos para o consumo e a participação dos adolescentes no tráfico. Dessa forma, o uso de drogas por si só já introduz o adolescente no mundo da ‘delinquência juvenil’ que pode resultar, inclusive, em ações que o penalizem. O combate à violência escolar provocada pela questão da drogadição pode explicar o grande número de encaminhamentos realizados pelo P MEC ao CAPS ad.

Nas respostas que fazem menção aos serviços de “Proteção Social” está incluso o encaminhamento ao CRAS, totalizando 17% das mesmas. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) tem como objetivo prevenir situações de risco através do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Seu público alvo são as famílias que residem na área de atuação deste serviço em uma região, cujas intervenções visam fortalecer os vínculos de convivência, socialização e acolhimento (BRASIL, 2005), objetivo do P MEC ao encaminhar o adolescente e sua família para este serviço.

Nota-se que os serviços abarcados em “Judiciário”, que correspondem aos encaminhamentos realizados para o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI)<sup>45</sup>, têm baixa representatividade, totalizando somente 4% das respostas.

É importante notar que o relato desses encaminhamentos pode expressar a não eficácia do trabalho em rede, já que a maioria das ações concentra-se em poucos serviços específicos. Não houve relatos acerca dos resultados dos encaminhamentos realizados. Assim, não verificamos a corresponsabilidade dos serviços em relação ao adolescente atendido, pois a ação se restringiu apenas aos encaminhamentos ou à “transferência do problema”.

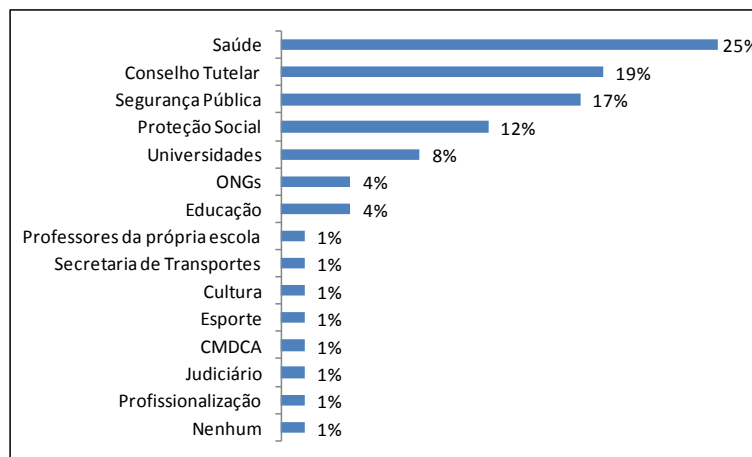
Diferentemente da prática dos encaminhamentos, os professores também relataram as parcerias que estabeleceram para a realização de suas ações. O Conselho Tutelar continua à frente sendo o principal parceiro; 19% das respostas dadas pelos professores faziam menção a este serviço.

---

<sup>45</sup> O NAI, entidade mantida pela Prefeitura Municipal de São Carlos, tem como objetivo agilizar os procedimentos que envolvem o adolescente desde o momento em que tenha praticado a infração, ao ser detido pela autoridade policial, até o momento final do cumprimento da medida socioeducativa que lhe foi imposta. Ele acolhe os adolescentes encaminhados pela polícia, a fim de evitar a sua permanência nas delegacias, realizando os encaminhamentos necessários à rede de atendimento (DIAS, 2011).

Com relação às parcerias estabelecidas com outros serviços, é possível notar que o número aumentou com relação ao gráfico anterior. Há maior procura dos PMECs pelos serviços, no intuito de complementarem suas práticas, muitas vezes realizadas de maneira solitária dentro da unidade escolar, conforme nos mostra o próximo gráfico:

**Gráfico 25 - Parceria: PMEC e serviços**



Como já mencionado, os serviços de saúde apresentam novamente grande percentual das respostas. Neles se incluem as unidades básicas de saúde, unidades de saúde da família, os centros de especialidades, as unidades de pronto atendimento, o CAPSad e os serviços de psicologia.

Dentro dos serviços “Proteção Social”, surge a parceria com o CREAS, além do CRAS, já citado anteriormente. Percebe-se que não há diferença com relação ao item anterior, que abarca os encaminhamentos realizados, pois, a parceria que os professores estabelecem com os serviços supracitados se resumem novamente à realização de encaminhamentos, sem conhecimento de seus resultados.

Já as parcerias com as Universidades, que totalizam 8% das respostas, pressupõem uma maior interlocução entre o PMEC e o serviço parceiro. Essa iniciativa se relaciona aos trabalhos realizados entre estagiários, principalmente dos cursos de Pedagogia, e os PMECs que buscam o suporte da universidade para as suas ações através de palestra ou intervenções realizadas pelos alunos de graduação.

Merece destaque uma nova parceria estabelecida pelos PMECs representada pelos serviços de “Segurança Pública” (17% das respostas), que abrangem as

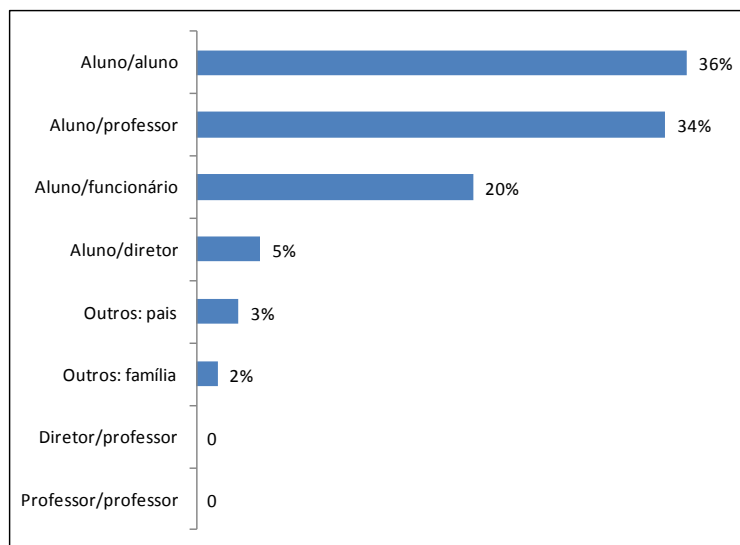
Polícias Civil e Militar e a Delegacia de Investigação sobre Entorpecentes (DISE). O alto percentual de parcerias estabelecidas com esses serviços, além dos encaminhamentos realizados para os serviços de saúde e Conselho Tutelar, nos faz refletir sobre a quem a escola delega a resolução dos problemas que ocorrem em seu interior. Segundo Patto (2002), quando a origem da violência escolar se encontra dentro da própria escola e ela convoca o aparato repressivo para administrar os problemas que ela mesma produz, transformando os conflitos escolares em casos de polícia, estamos diante de sua falência educativa.

Em contrapartida às ações que ocorrem com a presença da polícia dentro das unidades escolares, o inciso I do artigo 7º da Resolução prevê que o PMEC adote práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar, apoiando o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa (SÃO PAULO, 2010). Nesse sentido, a totalidade dos professores relatou já ter mediado conflitos entre alunos, seguido de mediações entre aluno e professor e aluno e funcionário.

Segundo Chrispino (2007), os conflitos no ambiente escolar são provenientes das relações estabelecidas entre os atores deste ambiente, destacando as diferenças pessoais, as intolerâncias, os conflitos de fundo político ou ideológico, além dos conflitos originados pelos exercícios de poder. Este mesmo autor destaca a importância do reconhecimento do conflito por parte da escola, transformando-o em ferramenta de tecnologia social, já que o aprendizado da gestão do conflito é algo que pode permanecer. Porém, percebemos que através dos dados apresentados, o conflito não é visto pelos PMECs sob essa ótica, haja vista que a maioria das propostas e ações busca evitá-lo.

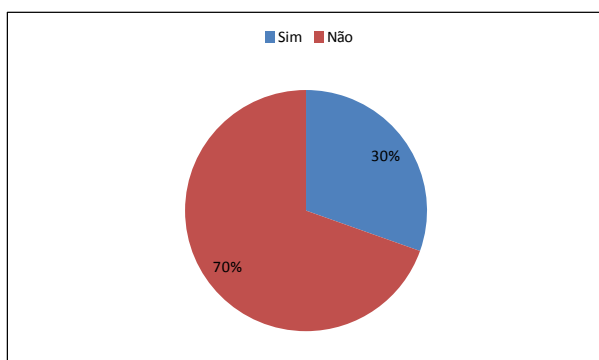
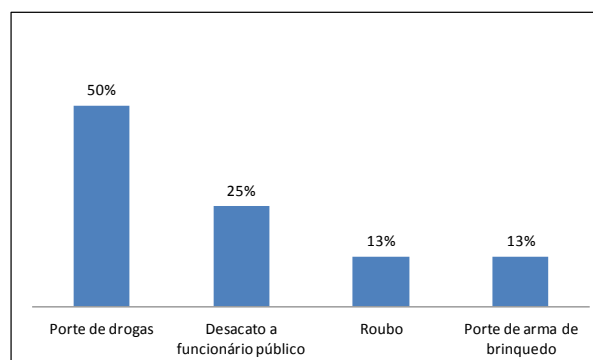
Com relação à prática da medição do conflito, percebe-se grande percentual de resposta dos professores que qualificaram com quais atores da comunidade escolar já realizaram intervenção, o que contribuiu para a reflexão do quanto o trabalho do PMEC está concentrado dentro do espaço escolar, já que a maioria das mediações ocorre entre alunos, professores e funcionários.

Segundo os professores, a prática da mediação de conflitos no ambiente escolar se deu entre os seguintes atores, como nos mostra o gráfico 28:

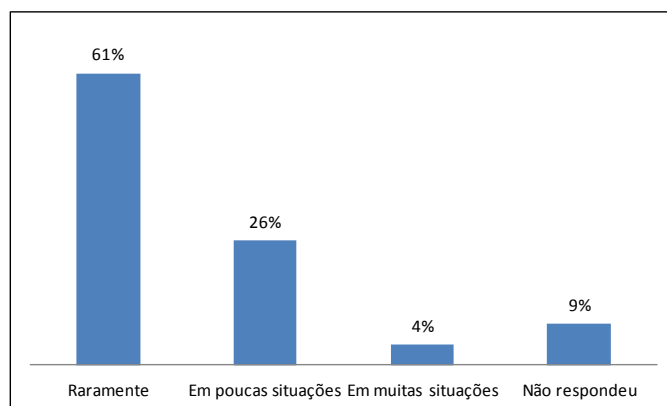
**Gráfico 26 - Situações de mediação de conflito**

Percebe-se que os conflitos entre os alunos e os alunos/professores/funcionários são aqueles que mais demandam a intervenção do P MEC.

Quando sua intervenção não é suficiente e, diante da possibilidade do registro do Boletim de Ocorrência, verificamos que a minoria dos professores relatou tê-lo realizado em sua prática: 30% (7) dos professores relataram já terem realizado BO contra 70% (16) que disseram nunca terem sentido necessidade. Dentre os motivos que levaram ao registro da ocorrência, tem-se o porte de drogas e o desacato ao funcionário público como os principais, somando 50% e 25%, respectivamente. Portanto, a grande maioria, representada por 61% dos P MECs, considerou como raras as situações que demandam o registro de ocorrência dentro da unidade escolar, como descrito nos três gráficos posteriores:

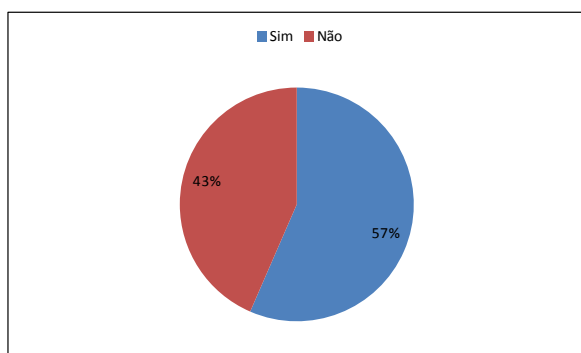
**Gráfico 27 - Realização de B.O. na prática cotidiana****Gráfico 28 - Situação de realização do B.O.**

**Gráfico 29 - Frequência da necessidade do B.O.**

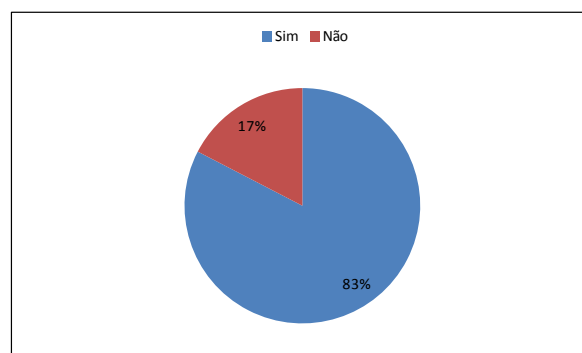


No que se refere ao contato diário com os alunos das escolas em que atuam, os PMECs, em sua maioria (57%), disseram ter tido contato com pelo menos um adolescente que cometeu ato infracional (e que se encontrava em cumprimento de medida socioeducativa) em seu cotidiano de trabalho. Ao serem indagados se conheciam as medidas socioeducativas aplicadas pelo judiciário como consequência da prática da infração, 83% afirmaram conhecê-las:

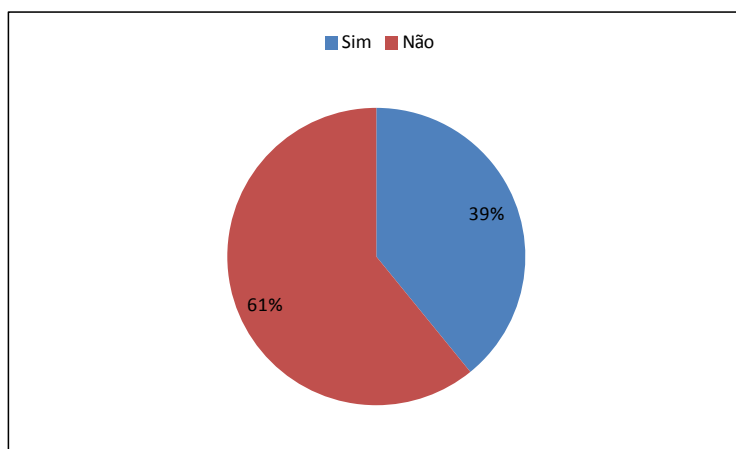
**Gráfico 30 - Contato com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**



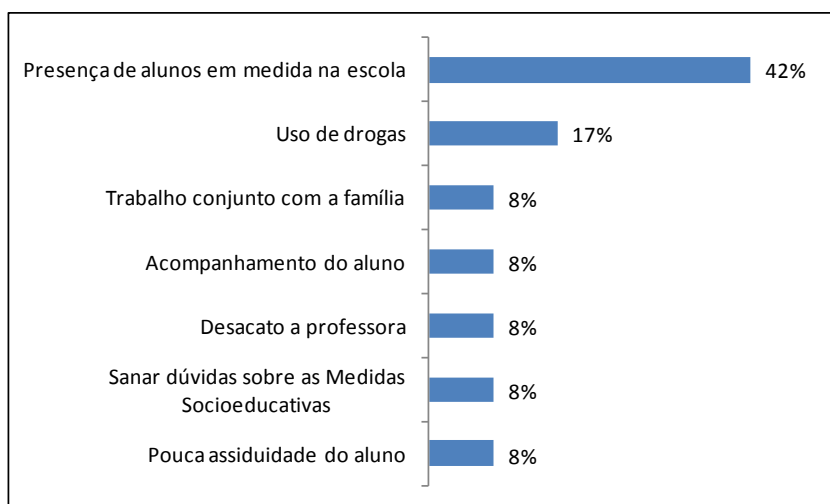
**Gráfico 31 - Conhecimento acerca das medidas socioeducativas**



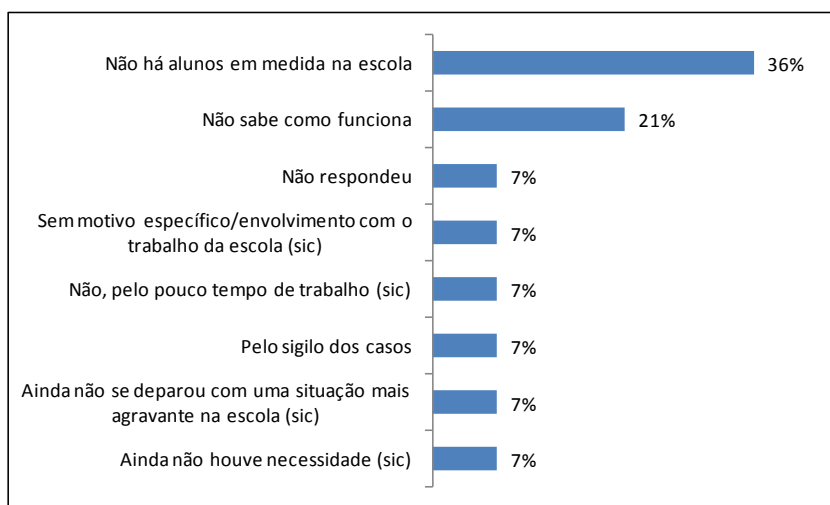
Ao se depararem com o adolescente que cometeu ato infracional na sua prática, 39% dos professores disseram já terem estabelecido algum tipo de contato com o programa ou serviço executor das medidas socioeducativas de seu município contra 61% dos professores que disseram não ter tido contato com este serviço. Vale lembrar que este serviço não foi citado pelos professores quando indagados sobre os encaminhamentos realizados e as parcerias estabelecidas para o seu trabalho:

**Gráfico 32 - Contato com o programa de medidas no município**

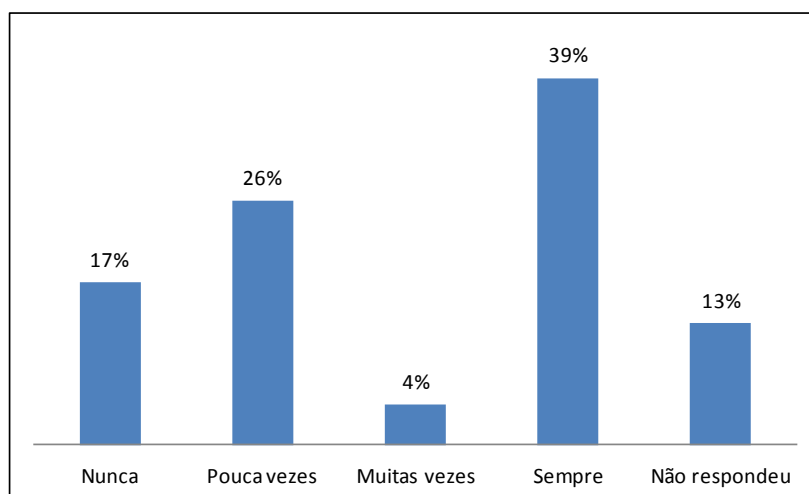
A razão principal pela qual os PMECs estabeleceram contato com o programa, diz respeito ao simples fato de haver alunos em cumprimento de medida matriculados na escola, compreendendo 42% das respostas. O conhecimento do uso de drogas pelo aluno por parte da escola também foi citado como uma questão:

**Gráfico 33 - Razões do contato com o programa de medidas**

Os professores que responderam não terem tido contato com o programa de medidas, justificaram o desconhecimento do serviço (três professores; 21%) ou o fato de não haver alunos em cumprimento de medida matriculados na escola no momento da aplicação do questionário totalizando 5 professores (36%):

**Gráfico 34 - Razões do não contato com o programa de medidas**

Já no que se refere ao contato do P MEC com as famílias dos adolescentes em cumprimento de medida, 39% dos professores responderam que este contato ocorre sempre. Vale ressaltar que dentre as atribuições do P MEC, a orientação aos pais e responsáveis acerca do papel da família no processo educativo se fez presente (inciso II, artigo 7º, SÃO PAULO, 2010).

**Gráfico 35 - Contato com as famílias dos alunos em cumprimento de medida**

Na próxima seção, com a análise das entrevistas, será possível conhecer em profundidade suas ações específicas, em relação ao adolescente que cometeu ato infracional e sua permanência na rede de ensino.



## **5 O PROFESSOR MEDIADOR E O ADOLESCENTE QUE COMETEU ATO INFRACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA NA ESCOLA**

A partir das respostas dos questionários, 13 professores relataram ter tido contato em sua prática com o adolescente que cometeu ato infracional, porém, para participarem da entrevista, foram convidados somente sete professores que apresentaram maior experiência com este adolescente, tendo atuado nesse âmbito por um maior período de tempo.

Com o objetivo de conhecer as estratégias e ações do PMEC para a permanência do adolescente que cometeu ato infracional na rede de ensino, os relatos foram divididos a partir dos itens contidos no roteiro que norteou as entrevistas aplicadas a estes professores. A fim de preservar suas identidades, os professores entrevistados foram identificados pela letra P, com numeração de um a sete para diferenciá-los entre si. A relação contendo as datas em que ocorreram as entrevistas, bem como o número de páginas das transcrições encontra-se no apêndice G.

Vale ressaltar que esta parte da pesquisa não pretende avaliar as práticas desses profissionais, mas ampliar as possibilidades de reflexões e diálogo acerca desta temática.

### **5.1 Trajetória Profissional e Acadêmica**

Nas entrevistas com os professores foi solicitado que relatassem sobre sua formação acadêmica, bem como sua trajetória profissional até o momento em que passaram a atuar como PMEC.

As trajetórias acadêmicas mostraram-se diversificadas desde as formações até às pós-graduações, porém, a graduação em Educação Física nos chamou a atenção por ser a formação de três, dos sete professores entrevistados. Um ponto de congruência em seus depoimentos foi a ênfase que deram a essa formação por propiciar o contato com os alunos fora do ambiente de sala de aula, o que contribuiu diretamente para a ocupação de cargo do PMEC:

“O professor de educação física tem muito contato com o aluno em relação aos problemas que ele [o aluno] tem. Porque dentro da sala de aula, o aluno não começa a contar os problemas dele” (P3, p. 6).

As pós-graduações dividiram-se entre especialização e mestrado. Também verificamos pontos de intersecção nas trajetórias, pois as especializações realizadas pelos dois professores que relataram tal titulação eram sobre Educação Especial. Os PMECs que deram continuidade à formação acadêmica dentro das Universidades realizaram mestrado em áreas correlatas às suas graduações, porém, já se encontravam na prática profissional. Vemos, portanto, que a inserção dos professores nas práticas escolares se deu logo após o início das graduações, sendo que a continuidade dos estudos ocorreu no intuito de qualificar sua atuação em sala de aula.

Acerca de sua trajetória profissional, a maioria dos professores entrevistados relatou as experiências em sala de aula vivenciadas em diversas escolas estaduais e algumas, em escolas particulares. Verifica-se como ponto em comum a condição de professor eventual como início de carreira, o que levou os professores a transitarem por várias unidades escolares estaduais:

“Eu comecei como professor eventual. Fiquei dois anos como professor eventual, substituto” (P1, p. 1).

Além de experiências dentro da educação formal, alguns professores também apresentam em comum histórias que perpassam tanto pela educação especial como pelo trabalho social, realizado especificamente em presídios. Dois deles, os mesmos que cursaram a especialização em Educação Especial, relataram a vivência que tiveram na Associação de Pais e Amigos de Excepcional (APAE) concomitantemente ao trabalho na rede estadual:

“Eu entrei na APAE e estou assim, nas duas escolas, na educação especial e na escola regular aqui do estado” (P2, p. 2).

A passagem por escolas particulares também foi pontuada. Segundo P5, que lecionou também em escolas privadas, foi o retorno à rede estadual que possibilitou a sua evolução profissional. Antes de chegar ao cargo de PMEC, inscreveu-se para o cargo de coordenador escolar, mas devido à sua categoria profissional, não foi possível dar continuidade ao processo de seleção, vindo então a conhecer o projeto de professor mediador:

“Eu nem sabia o que era esse projeto e na minha entrevista para coordenador, a conversa foi só sobre mediador” (p. 2).

Mesmo com vivências variadas, perpassando pela universidade ou por espaços de educação não formal (APAE, presídios), todos os entrevistados são professores e têm em comum a prática propedêutica em escolas estaduais antes de chegarem ao cargo de PMEC.

## 5.2 Motivo Pelo Qual Escolheu o Cargo

Com relação aos motivos que levaram os professores a se interessarem pelo cargo, a identificação com as atribuições descritas no edital de seleção e o fato de sempre estarem próximo dos alunos, dentro ou fora da sala de aula foram relevantes.

Para P7, que não reconhece em si nenhuma tendência disciplinadora, o que mais o atraiu na legislação foi a possibilidade de

“[...] fazer com que as pessoas conversassem para chegar a um consenso” (p. 2).

O caráter desafiador e diferenciado da proposta de atuação de um professor dentro da comunidade escolar também se mostrou como um atrativo, assim como a possibilidade de articulação com outros serviços externos à própria escola:

O que me chamou a atenção é que eu trabalharia com alunos e família em atendimento desde fatores de riscos a condutas indisciplinadas e apoio pedagógico juntamente com a equipe docente e a equipe gestora. Seria um novo trabalho, visto até que desafiador por ampla atribuição [...]. Trabalhar com adolescentes e fatores de vulnerabilidade me chamou atenção, interpretei como um desafio [...]. Eu achei bem interessante essa proposta de trabalhar com família, vulnerabilidade, trazer para dentro da escola parcerias, equipamentos parceiros. Eu gosto dessa articulação, eu acho que tenho perfil pra isso” (P5, p. 2).

Como já exposto anteriormente, o interesse pelo cargo de PMEC foi comum aos professores com formação em Educação Física. A possibilidade da aproximação com o aluno foi um dos fatores determinantes para o pleiteio do cargo, já que havia identificação com suas práticas anteriores. Todos os professores que possuíam esta

formação citaram o quanto o contato externo à sala de aula com os alunos é um fator positivo para a aproximação entre ambos:

O que me atraiu na mediação é a ligação que a gente tem com os alunos [...]. A educação física é muito ligada às crianças, o professor fica muito próximo o tempo todo e eles se aproximam também para conversar, para contar a vida deles [...]. Você fica muito por dentro da vida deles (P4, p. 1).

Da mesma forma, P1 relaciona sua prática anterior com aquilo que era esperado do PMEC, conforme exposto no edital:

Sempre tive um contato muito bom com os alunos devido à área de educação física e no edital dizia isso, que o professor mediador tem que manter contato com os alunos, seria uma pessoa próxima dos alunos, a gente ouviria muito os alunos (P1, p. 2).

Somando-se a esses relatos, há também a questão de que o interesse pelo cargo possibilitava outros ganhos, como por exemplo, voltar a trabalhar na cidade natal, já que muitos professores dão aulas em várias unidades escolares, inclusive fora de suas cidades. A própria necessidade de trabalhar também foi exposta, conforme depoimento de P3:

“[...] eu estava precisando trabalhar, estava sem aula” (p. 2).

P5 também cita a criação do cargo como possibilidade de aumentar sua carga horária, já que esta, na ocasião da abertura do edital não estava completa.

A carga horária do PMEC sofreu várias adequações desde a sua implementação. No início de 2010, a carga horária prevista era de 24 horas semanais, ampliada para 30 horas semanais em 2011 e 40 horas semanais em 2012 com dois tipos de jornadas: a inicial, de 24 horas semanais e a integral que corresponde a 40 horas semanais. Sendo assim, a carga horária inicial permite essa complementação (Resoluções SE 19/2010, SÃO PAULO, 2010; 01/2011, SÃO PAULO, 2011 e 07/2012, SÃO PAULO, 2012).

Outro motivo para a escolha do cargo diz respeito ao fato de o professor ser convidado ou indicado para participar da seleção, sem ter necessariamente conhecimento sobre aquilo que era esperado, como no caso a seguir:

“A diretora me disse: ‘Você poderia se candidatar nisso’ [...] Eu já ouvi algumas pessoas dizendo alguma coisa, que as escolas que estavam com mediador tinham sucesso” (P6, p. 3).

P3 e P7 também relataram terem sido convidados a se candidatarem diretamente pela diretora das escolas em que lecionavam, tomando conhecimento das atribuições do P MEC após se inscreverem na DE.

Disto, vale destacar a ambivalência que se apresenta entre a real identificação com a proposta do cargo e a necessidade de complemento de carga horária e, conseqüentemente, de maiores salários<sup>46</sup>.

### 5.3 Capacitação e Formações para Atuação

Dentre as capacitações citadas, os professores enfatizaram o curso de Justiça Restaurativa e de Conselho Escolar, ambos sugeridos pela Diretoria de Ensino a qual pertencem.

Quando indagados se se sentiam preparados para atuarem após o cumprimento das capacitações oferecidas (com temáticas referentes à mediação de conflito, práticas de justiça restaurativa, capacitações acerca das *Normas Gerais de Conduta* e do *Manual de Proteção Escolar*, já citados anteriormente), responderam afirmativamente, dizendo que tanto os cursos oferecidos – alguns à distância – quanto às orientações que ocorrem quinzenalmente na Diretoria de Ensino, oferecem bagagem para que se sintam preparados para lidar com suas atribuições.

Mesmo com relatos que ilustram um certo descompasso entre aquilo o que é colocado como atribuição e a prática, a avaliação de que se sentem preparados para exercerem o cargo é unânime:

Eu posso dizer que de cem por cento, eu digo que vinte por cento me ajuda na minha prática cotidiana [...]. Eu me sinto preparada para a função de formações e relações anteriores que eu estabeleci em outros lugares [...]. Me sinto preparada para exercer aquilo que eu entendo que seja uma boa prática de mediação (P7, p. 2).

O depoimento acima ilustra o quanto o conhecimento do professor advém de diversas fontes. Segundo Tardif (2008), é necessário que os conhecimentos

<sup>46</sup> Não é possível mensurar o piso salarial do P MEC já que isto depende de diversos fatores como a sua categoria profissional, titulação, evolução funcional por mérito, dentre outros.

escolares do indivíduo sejam complementados pelos conhecimentos adquiridos na sua própria história de vida. Além disso, há também os conhecimentos provenientes da formação profissional por intermédio da prática e de sua formação continuada. Diante disso, é necessário que o PMEC se constitua sempre como um sujeito de aprendizagem para que possa, cada vez mais, articular os conteúdos e experiências aprendidas com suas propostas e ações. Isto diferencia o sentir-se preparado do estar, de fato, preparado para atuar neste cargo.

#### **5.4 Recursos e Materiais Utilizados**

Quando indagados sobre quais recursos e materiais os professores utilizavam em sua prática cotidiana, destaca-se a questão do diálogo e do ouvir como instrumentos para o trabalho. É possível constatar o quanto a proposta da mediação de conflitos, em termos legais, é considerada pelos professores como o principal objetivo de sua ação, o que é ilustrado pelo excerto de P6:

“Recursos? Fala, fala e fala. E digo mais: ouvido, ouvido e ouvido” (p. 5).

Recursos didáticos como livros que orientam trabalhos com grupos temáticos através de dinâmicas e da própria metodologia de mediação de conflitos também fazem parte dos recursos utilizados pelo professor.

Vale ressaltar que aqueles que possuem um projeto específico a ser trabalhado com os alunos, de acordo com a demanda da escola (como oficinas que abordam questões sobre sexualidade ou *bullying*, por exemplo), buscam materiais mais diretos no que se refere ao tema. Isto pode ser exemplificado pela ação de P4, que implantou na escola onde atua um projeto para discutir questões sobre sexualidade, em que foi possível a compra de materiais específicos para a abordagem deste tema, como: aparelho reprodutor feminino e aparelho reprodutor masculino. Os materiais também puderam ser utilizados nas disciplinas que abordam a mesma temática, como: ciências e biologia.

## 5.5 Objetivos da Ação

Os objetivos da intervenção dos PMECs, enunciados a partir do relato do cotidiano desses professores, se relacionam à mediação de conflitos como ações associadas à possibilidade e importância do diálogo.

Nos relatos, é possível perceber que a questão da mediação de conflitos se apresenta de forma bastante vaga, já que os professores não se aprofundam no tema, descrevendo esta prática ou esclarecendo-a através de uma metodologia. Para P4 e P2, respectivamente, o objetivo de sua ação

“[...] é mediar mesmo o conflito, apaziguar o conflito dentro da escola” (p. 2); “Pela demanda da escola, o meu objetivo é melhorar o conflito” (p. 7).

É possível perceber que o conceito de conflito para os PMECs está intrinsecamente ligado a algo negativo, sendo que sua principal intervenção é evitá-lo ou preveni-lo.

Segundo Chrispino (2007), o conflito, em geral, só é percebido no ambiente escolar quando este produz manifestações violentas e a principal forma de resolvê-lo seria coibindo-as, legitimando seu caráter negativo. Porém, o conflito também pode ser visto sob outra ótica: como uma manifestação natural, necessária às relações entre as pessoas e grupos sociais, além de ser a manifestação da ordem democrática no sentido de que a ordem é uma normatização do conflito. Sendo assim, a dificuldade em lidar com o conflito é comum diante da incapacidade de se identificar as circunstâncias que derivam dele. Um desafio para os PMECs seria, portanto, conceber o conflito como algo que possa possibilitar a regulação das relações sociais, evitando que resultem necessariamente em manifestações violentas.

Na tentativa de se aprofundarem no tema, é possível verificar a ação como possibilidade de atingir os alunos promovendo reflexões e possibilitando que estes exercitem o diálogo. Segundo P6, o PMEC tem como diferencial o poder de possibilitar ao aluno a oportunidade do diálogo como forma de resolução dos problemas:

“[...] é fazer com que tenha diálogo, que o professor tenha capacidade realmente de fazer e fomentar isso no aluno” (p. 6).

Assim, há uma contradição nas falas, quando relatam que muitos professores têm receio de possibilitar o diálogo, pois isto implica em dar voz ao aluno, o que, conseqüentemente, pode contribuir para a instauração do conflito, como aponta P6. Segundo Sposito (1998), a violência praticada nega a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso do diálogo e do conflito, portanto, diante do receio em dar voz ao aluno, a escola, ao invés de evitar, está sendo a promotora da violência. Porém, quando a escola é capaz de administrar o conflito por meio do fortalecimento do diálogo, abrem-se possibilidades de interações com questões culturais, político-organizacionais e socio-econômicas que se encontram no cerne das manifestações violentas da escola (CECCON et. al., 2009).

Nesse sentido, sob a ótica gramsciana, ao não proporcionar o diálogo entre os alunos, o professor como intelectual, figura essencial para a reprodução da ótica vigente, também pode ser responsável pela elaboração de estratégias de dominação simbólica na esfera educacional, legitimando aquilo que a escola pode esperar dele: a manutenção da ordem (BEIRED, 1998).

A questão da mediação de conflitos também foi vista como uma intervenção individual, em que cada professor realiza de uma forma que pode, inclusive, sofrer interferências de outros profissionais na equipe escolar:

[...] você está estabelecendo uma relação com o aluno muito bacana, aí um dia você não vem aqui, vem alguém e dá uma suspensão para aquela pessoa e bota toda a relação que você construiu por água abaixo. [...] eu acho que [o resultado da intervenção] depende muito de quem está mediando. Depende muito de qual é a sua intenção (P7, p. 4-11).

O trabalho do PMEC, segundo P7, também pode ser visto como um causador de conflito quando o professor considera questões referentes ao adolescente que cometeu ato infracional que o restante da escola não quer considerar. Dessa forma, pode ser que a escola espere que o professor mediador contribua para manter a ordem desta instituição, exercendo a disciplina no intuito de hierarquizar os “bons” e “maus” indivíduos. A penalidade seria uma forma de determinar os limites de tolerância, considerando uma parte e excluindo outras, neste caso, o adolescente que cometeu ato infracional (FOUCAULT, 2010).

Embora os relatos convirjam para a principal atribuição legal do professor mediador, que é a mediação de conflitos, muitos deles consideram algumas práticas como burocráticas, que muitas vezes, demandam maior atenção por parte dos



professores. A Diretoria de Ensino - Região de São Carlos atribuiu como foco da intervenção do P MEC o controle da evasão escolar, sendo este professor, aquele que deve evitá-la, conscientizando os alunos e a família da importância do retorno à escola, como ilustrado no relato a seguir:

“[...] durante o dia faço um levantamento dos alunos que faltaram dois ou três dias seguidos e já entro em contato com os pais” (P1, p. 4).

Percebe-se que, para alguns professores, esta ação específica muitas vezes demanda atenção e tempo, evitando que outras ações que possibilitam contato direto com o aluno possam ser realizadas:

Eu adoro estar em contato com o aluno, com o professor, com a família, mas eu não gosto dessa coisa de burocracia, de papelada, de ficar o dia inteiro no telefone explicando para o pai a importância da escola. Eu *tô* assim, vem um pai, tem uma briga, uma suspensão, tem um menino fumando maconha no intervalo... eu *tô* vendo a evasão, não vou conversar com ninguém. (P2, p. 4).

Porém, a compreensão dos P MECs acerca das ações de combate à evasão escolar não é comum a todos. É possível notar também a concepção de que a evasão escolar também é uma forma de demonstração de conflito, ao considerar que este fenômeno é uma resposta do aluno do que vivencia em outros contextos como a rua e a família. Segundo P5, a evasão mostra-se como

“[...] consequência de fatores variáveis que o aluno ou família estejam passando naquele período [...]. Conflitos dentro do ambiente escolar, ao entorno da escola e o conflito familiar podem vir a gerar a evasão”. (P5, p. 4-6).

Os depoimentos supracitados nos mostram como o conceito de conflito é compreendido de diferentes formas entre os professores o que pode interferir nas ações realizadas pelos P MECs, que ora são caracterizadas como burocráticas, ora como propositivas.

## **5.6 Percepção Acerca da Necessidade do Boletim de Ocorrência**

No que concerne à realização do Boletim de Ocorrência, os professores relataram que em sua prática não o registraram, salvo quando instruídos pela direção da escola. Na maioria das vezes, ele é evitado no sentido de não expor a

escola à mídia ou para poupar os envolvidos: alunos, pais, professores e diretores ao “desgaste emocional” que ele causa, conforme dito por P5.

Mesmo não realizando esta ação em si, os professores já disseram ter instruído pais/responsáveis a registrarem o BO quando procurados pelos familiares do aluno que foi vítima diante de uma situação de conflito.

Porém, isto se mostra contraditório quando a escola passa a reconhecer que há situações em que não se sente preparada para lidar, delegando à polícia, através do registro do Boletim de Ocorrência, a forma de resolução do problema. Embora ele seja utilizado em algumas situações, os professores alegaram que o BO é um recurso ao qual recorrem como última possibilidade:

Às vezes o boletim de ocorrência é necessário. Em determinadas situações, muito específicas, por exemplo, coisas que você não consegue resolver no âmbito escolar, no âmbito familiar, aí você vai para o âmbito judicial. Mas acho que só se esgotada todas as possibilidades [...]. Acho que é a última medida, porque, querendo ou não, a gente fica numa situação que você, entre aspas, ficha uma pessoa (P7, p. 12).

Prefiro conversar mesmo, falar muito, conversar com eles [alunos] antes de tomar uma atitude mais drástica [...]. Eu acho uma calamidade que não deveria acontecer, mas infelizmente hoje em dia, você vê tanta violência, tanta coisa errada (P3, p. 3).

O conflito, nesse caso, passa então a integrar a pauta da segurança pública, ao ser interpretado sob uma ótica penal (DIAS NETO, 2002), sendo evitado pelo PMEC, responsável, neste caso, pela conservação da ordem vigente (BEIRED, 1998). Dessa forma, ações como o registro do BO seriam soluções imediatas e pragmáticas, atendendo somente as expectativas de alguns atores envolvidos na vida escolar. Medidas como essa, ao invés de serem tratadas como questões da vida coletiva, acabam por “navegar nas práticas nebulosas do autoritarismo” (SPOSITO, 2002b, p. 115).

### **5.7 Percepção Acerca do Adolescente que Cometeu Ato Infracional e sua Relação com a Escola**

Quando indagados a respeito de quem era o adolescente que cometeu ato infracional e sua relação com a escola, as respostas dos professores foram em geral consensuais. Relataram que os adolescentes são como quaisquer outros, mas

sempre com um “porém” relacionado à prática do ato infracional ou ao cumprimento de uma medida socioeducativa<sup>47</sup>:

Tem outros [adolescentes que cometeram ato infracional] que sentem vergonha, não deixam saber, evitam que fiquem sabendo do ato. Uns permitem que a mediação faça perguntas e acompanhamento dentro da escola para auxiliá-los nas práticas pedagógicas e conflitos familiares. Outros que permitem de forma mais ‘fechada’... outros ficam mais arredios e não permitem invasão pessoal ou buscas de informações. Comigo, na mediação, eu não vejo problema, não tenho problemas com eles. *Tratamos como alunos normais como os demais, apenas exigimos o cumprimento do regimento interno escolar.* É que eles assim, eles têm (em alguns casos) excesso de faltas, outros não são tão faltosos e/ou evadidos até por conta da medida socioeducativa. Mas, em termos de rendimento escolar, eles não têm. Eles não têm, não tem. São alunos medíocres, em geral de baixo rendimento escolar (P5, p. 9, grifo nosso).

No relato acima é possível verificar a generalização acerca do adolescente que cometeu ato infracional como um aluno que possui baixo rendimento escolar e que não cumpre as regras da escola. Percebe-se uma relação de troca imposta à medida que o adolescente só é visto como “normal” se cumprir tais regras. Os padrões colocados pelo regimento interno escolar citado no excerto condicionam o adolescente a possuir comportamentos os quais a sociedade considera “civilizados” para que ele possa ser visto como “normal” e “bom”, já que a disciplina hierarquiza os “bons” e os “maus” indivíduos (ELIAS, 1994; FOUCAULT, 2010).

Não só a própria percepção foi apontada pelos PMECs, mas a da escola como um todo, principalmente no que diz respeito aos professores que conviviam com os adolescentes em sala de aula. Os PMECs enfatizaram que o adolescente que cometeu ato infracional é visto de forma estigmatizada na escola, não sendo aceito pelos próprios professores:

Eu vejo assim, se os outros alunos ou professores ficam sabendo, é complicado. Ele é visto de uma maneira diferente. Queira ou não, não adianta falar que não, mas ele é visto. *A gente trabalha para que seja um aluno normal*, não diferenciado dos outros. Mas eu vejo que

---

<sup>47</sup>As medidas socioeducativas as quais os PMEC se referiam correspondiam à de Liberdade Assistida e à de Internação.

há sim, um certo olhar diferenciado para esses alunos (P1, p. 6, grifo nosso).

Quando os professores, a escola, já conhecem o adolescente, eles já apresentam muita resistência. Quando eles não sabem quem é, eu não conto para os professores que ele é Liberdade Assistida, porque passou. Ele está aqui e como ele, tem alunos que não passaram pelo que ele passou e são muito piores (P2, p. 11).

Diante da inserção de um adolescente que cometeu ato infracional na escola, os professores, no intuito de evitar que este seja excluído ou estigmatizado, o orientam a não revelar a situação que, na maioria das vezes, resultou no cumprimento de uma medida socioeducativa, legitimando a condição de estigma que estes vivenciam:

Então, eu percebo assim, que se o aluno chega e ele já está em medida e ele não faz nenhum comentário, para ele não interessa fazer nenhum comentário e isso chega logo em mim eu também *oriento a ele a não fazer comentário*, eu acredito que ele é bem recebido (P4, p. 3, grifo nosso).

Há também o reconhecimento por parte dos professores que, embora a escola apresente um discurso de inclusão, isto não atinge o adolescente que cometeu ato infracional:

Eu acho muito complexo. Muito, muito, muito, muito delicada. Porque assim, eu sei que existe todo um cuidado para que esse aluno na escola não seja vitimado, estigmatizado e tal. Mas, ao mesmo tempo, tem o discurso da própria escola de que é preciso fazer essa divulgação pros professores e pras pessoas se resguardarem e tomarem cuidado. Então, é muito delicado, porque eu nunca vi, em escola nenhuma, o aluno que tá cumprindo medida socioeducativa ficar resguardado. Ele tá completamente vulnerável e estigmatizado sim [...]. Qualquer coisa que o aluno de medida socioeducativa fizer, vai ser motivo pra escola mandar ele embora” (P7, p. 13).

Para Teixeira (2013), os adolescentes que cometeram ato infracional são vistos na escola como aqueles que poderão tumultuar e desestruturar o ambiente escolar, ameaçando a ordem institucional que é entendida como ausência de conflitos. Percebidos dessa forma, os esforços para que ingressem e permaneçam na rede de ensino são pequenos, já que a presença deste adolescente está associada a uma possibilidade de conflito, justamente aquilo que deve ser evitado. Assim, ao ser visto como um possível agressor ou um desajustado, este adolescente enfrenta a dificuldade de ser visto como um cidadão que possui o direito de ser inserido e permanecer na escola (VOLPI, 2001).

O excerto também demonstra o quanto este adolescente não é, muitas vezes, considerado como uma questão a ser discutida:

É algo sobre o que devemos falar mais, porque não é falado. Pelo menos no campo da educação [...] ainda é um tabu falar disso e quando se fala, é muito superficial [...]. Ele não deixa de ser aluno, ele não deixa de ser gente, ele não deixa de ser humano. E pra onde ele volta? Para a escola [...]. Nós vamos ter que estar com esse aluno (P6, p. 15).

Mediante os relatos, apresenta-se uma ambivalência na percepção desse adolescente que, apesar de ser visto como sujeito de direitos com acesso à educação formal (BRASIL, 2012), perde também sua identidade quando há a legitimação de seu “defeito” que o diferencia dos adolescentes considerados normais, ilustrada pela atitude dos PMECs em omitir a prática do ato infracional daqueles que estabelecerão algum contato com ele dentro do espaço escolar (GOFFMAN, 1988).

### **5.8 Estratégias de Ação para a Permanência do Adolescente que Cometeu Ato Infracional na Rede de Ensino**

Com relação às ações realizadas que contribuem para a permanência do adolescente que cometeu ato infracional na rede de ensino, estas se resumiram à conscientização dos professores e ao estabelecimento do diálogo com o adolescente em questão.

Nos depoimentos, é possível verificar novamente a dificuldade enfrentada pelo PMEC em relação ao olhar que os outros professores têm sobre o adolescente que cometeu ato infracional. P1 relatou que seu trabalho para a permanência na escola de um adolescente que acompanhou foi o de conscientizar os professores que o adolescente, por estar em medida de Liberdade Assistida, queria mudar e que a escola teria o papel de contribuir com essa mudança:

Minha ação foi estar conscientizando os professores de que eles [adolescentes que cometeram ato infracional] queriam mudar, que eles estavam em trabalho de liberdade assistida e que queriam melhorar, então, a inclusão deles novamente na escola seria necessária (P1, p. 7).

A atenção dada exclusivamente ao adolescente e o diálogo também foram citados como uma estratégia para atingir o adolescente:

Eu dava bastante atenção pra ele, toda vez que ele tinha problema em sala eu tirava pra conversar, sabe, tentava controlar a situação, dava bastante conselho pra ele, porque assim, eu percebia que muitas vezes ele teve vontade de tá fora de coisas que ele tava se envolvendo, mas assim, ele tinha recaídas (P4, p. 4).

A prática mesmo de conversa. Quando eu vim pra cá, eu ainda não tinha uma metodologia desenvolvida, tal. Então, eu já tinha todos esses pressupostos de que o ideal é você dialogar, você conversar sempre, até esgotar as possibilidades do diálogo pra poder partir pra outras medidas (P7, p. 14).

Muito diálogo. Confiança. Muito incentivo, muito estímulo. Eu tento sempre buscar pra eles perspectivas, não só pelo presente mas também projeção futura que eles não tem isso. Eles são muito o presente. Não enfatizo o passado, o que levou a cometer, não fico em volta disso, até porque eu não posso fazer essa parte de clínica, não posso fazer terapia, apenas mediação com orientação e prevenção (P5, p.10).

Embora no último excerto, o PMEC enfatize que seu trabalho não possui um viés clínico, percebe-se que a possibilidade do diálogo restrita somente ao adolescente é comum em todos os depoimentos. Há a compreensão por parte dos PMEC de que o atendimento individual, de caráter clínico, seria eficaz na conscientização deste adolescente, o que denuncia o enfoque “psicologizante” dado à possibilidade de mudança de comportamento deste adolescente, que é visto à luz do paradigma do conflito (MALVASI, 2012; VICENTIN, 2006).

Um trabalho com este adolescente que fosse além do âmbito individual e tivesse como pressuposto a com outros serviços foi citado por somente um professor:

[Faço] acompanhamento de frequência escolar, do comportamento dentro e fora das unidades escolar, da participação da família nas reuniões pedagógicas, quando possível quero a participação da família no projeto Escola de Pais. É meu contato, meu diálogo com o Programa de Medidas do município, os equipamentos parceiros, a rede de atendimento à criança e ao adolescente (P5, p. 11).

É possível notar que não há entre os professores, uma clareza da importância do seu papel com relação às questões que envolvem o adolescente que cometeu ato infracional e a escola. O professor, sob a ótica gramsciana, exerce o papel de um intelectual, pois, além de ser especialista na sua profissão, ele também desempenha importantes funções culturais, educativas e organizativas na sociedade. Assim, o professor como intelectual tem um papel de organização da cultura e da sociedade nos processos de reprodução ou transformação da ordem social (BASAGLIA; BASAGLIA ONGARO, 1977; GRAMSCI, 1978). As ações do PMEC direcionadas ao adolescente que cometeu ato infracional podem, portanto, contribuir para legitimar o estigma que ele carrega – reproduzindo a ordem social – ou para romper com as práticas excludentes que este vivencia no espaço escolar.

### **5.9 Possibilidades e Desafios de Atuação Junto ao Adolescente que Cometeu Ato Infracional**

Quando indagados sobre quais seriam as potencialidades do PMEC junto ao adolescente que cometeu ato infracional, novamente a questão do diálogo relacionado à prática da escuta e o olhar diferenciado que possuem em relação aos outros integrantes da equipe escolar foram enfatizados:

“[...] a gente ouve esses alunos. O grande diferencial do professor mediador é isso, é ouvir o aluno” (P1, p. 7).

Com relação à percepção acerca de quem é o adolescente que cometeu ato infracional, uma das respostas contemplou o olhar que o PMEC deve ter:

O PMEC tem potencialidade com esse aluno desde que ele não entenda esse menino como alguém perdido [...]. Ele não pode vê-lo como alguém com sigla, LA [...], então o mediador, quando ele verifica que quem está na frente dele é um ser, e esse ser tem de fato um histórico, mas que pode construir uma história [...] e você pode construir com aquele aluno [...] a partir de um olhar diferenciado com ele (P6, p. 14).

Mais do que ouvir os alunos, é importante que o professor conheça sua história, seu universo, a partir da realidade enfrentada por eles sem deixar de lado a autonomia e liberdade de cada um (BROCOLLI, 1979). Também o PMEC deve promover o acesso e a garantia do adolescente aos direitos previstos na legislação, sendo a permanência na rede de ensino, apenas um deles.

Como principais desafios sobre a prática profissional, primeiramente apontamos a questão de que o trabalho do PMEC, não somente em relação ao adolescente que cometeu ato infracional, mas no geral é algo que, além de não poder ser mensurado, deve ser autorizado pela direção da escola, o que pode ser entendido como um empecilho para as estratégias de ação:

“[...] nem tudo o que a gente faz, surte resultado no âmbito da gestão da escola [...]. Muitas vezes ele é um trabalho do âmbito privado, fica entre você e o aluno, entre você e o pai que você atendeu. Ele é muito invisível” (P7, p. 14).

Especificamente em relação ao adolescente em questão, observa-se a expectativa que os PMECs apresentam em promover uma mudança de postura do adolescente. Segundo P1, P5 e P6, eles esperam uma mudança de comportamento, de postura, de pensamento abrangendo até a melhora da convivência familiar.

Além disso, os professores em seus discursos mostram-se implicados na superação da vivência infracional do adolescente. P1 relata ser um desafio conscientizá-lo de que o ato infracional cometido não pode mais acontecer. Concomitantemente, há o discurso de que é necessário fazer o aluno entender que ele tem que cumprir regras, pois está dentro de uma escola (P6), sujeito a sofrer as micropenalidades ou as punições que se encontram na ordem do cotidiano quando ocorre quebra de regras e modelos e conduta (FOUCAULT, 2010).

Contradizendo as potencialidades descritas acima, há também a visão de que os adolescentes não veem na escola uma oportunidade de inclusão:

“[...] esses adolescentes não vêm para a escola com a intenção de ressocializar, voltar para a sociedade, ter uma nova chance. Eles veem na escola uma oportunidade para usar drogas” (P2, p. 12).

Embora relatem o olhar diferenciado no sentido de incluir o adolescente, há uma contradição quando P3 coloca que o professor dá “a cara a tapa” por não saber com quem, de fato, está lidando, o que ilustra que, mesmo afirmando este seu diferencial, ainda há saberes enraizados nas representações de como esses profissionais concebem esses alunos (TARDIF, 2008).

Assim, estes adolescentes são vistos como sujeitos “complicados” e de certa forma, ameaçadores, sendo submetidos à sujeição criminal quando incriminados por



antecipação, pois, muitas vezes, o professor não tem acesso de fato ao ato infracional cometido pelo adolescente (SPOSITO, 2007; MISSE 2008).

O olhar para a própria intervenção e concepção acerca do adolescente também foi relatado no sentido de que, para se efetuar de fato boas práticas que garantam a permanência do adolescente na escola, é necessário compreender como ele é considerado para que o próprio olhar do PMEC não anule a identidade do adolescente, legitimando o estigma como propõe Goffman (1988). Segundo P7, faz-se necessário refletir sobre

[...] como as pessoas julgam e olham para isso [...]. A escola não é o estaque para a sociedade, a escola faz parte da sociedade. Então, como a gente olha para esse adolescente? [...] Porque a gente também tem que fazer todo um exercício para não entrar nessa lógica (P7, p. 16).

## 6 CONCLUSÕES

Com este trabalho foi possível conhecer o cenário da Diretoria de Ensino - Região de São Carlos no que se refere às escolas estaduais que têm implantado o Sistema de Proteção Escolar e possuem o professor mediador escolar e comunitário em suas equipes, permitindo uma discussão acerca das estratégias de ação desse professor para a permanência na rede de ensino do adolescente que cometeu ato infracional.

Nesse sentido, foi possível uma caracterização geral dos professores mediadores e de sua formação, bem como o reconhecimento de suas propostas e ações desenvolvidas em sua prática a partir daquilo que a legislação prevê.

Com o contato mais aprofundado com sete professores que possuíam maior experiência com relação ao adolescente que cometeu ato infracional, foi possível perceber que muitos deles chegaram ao cargo com o objetivo de complementação salarial por meio da ampliação de sua carga horária na rede estadual de ensino, além de possuírem algum tipo de afinidade com o trabalho a partir de experiências anteriores advindas da sua formação profissional – como no caso dos professores com formação em educação física – e de vivências em escola de educação especial ou em trabalho social.

Tanto as propostas quanto as ações realizadas na prática resumiram-se à mediação de conflitos e ao combate à evasão escolar, limitando as parcerias aos serviços de saúde, proteção social e, sobretudo, ao Conselho Tutelar, além dos serviços de segurança pública diante de questões que a escola reconhece não saber como lidar (ou prefere não fazê-lo), como no caso de porte de drogas ilícitas. As ações propostas, portanto, são voltadas a uma perspectiva mais centrada no indivíduo, ao invés de uma perspectiva que abrangesse mais a família dos alunos e a própria rede de atenção à criança e ao adolescente, cujo domínio é de atribuição do professor mediador.

Apesar da afirmação de que se sentem preparados para atuarem como mediadores, os professores relatam dificuldades de ação que esbarram, muitas vezes, em iniciativas de cunho punitivo realizadas pela própria escola.

Com relação ao adolescente que cometeu ato infracional, predomina o olhar diferenciado ao compará-lo com adolescentes ditos “normais”. A principal proposta de ação com esse adolescente resume-se ao diálogo, na tentativa de fazê-los

introjetar os malefícios da prática do ato infracional, o que proporcionaria perspectivas de mudança, além da omissão por parte dos mediadores da condição em que este adolescente se encontra a fim de evitar que ele seja estigmatizado pelos alunos e pelos próprios professores que atuarão junto a ele em sala de aula. Os PMECs legitimam esta prática, realizando, inclusive, orientação ao adolescente para que este não divulgue sua situação judicial frente à prática da infração, endossando novamente a condição de estigma que este aluno possui perante o universo escolar. Verificamos novamente a falta de um trabalho mais articulado com outros equipamentos sociais que também possam atender esse adolescente – incluindo os programas que executam as medidas socioeducativas – além da escassez de trabalho com suas famílias, o que instrumentalizaria e complementaria o trabalho do professor mediador. Vale ressaltar que estratégias de permanência desse adolescente viriam ao encontro da proposta da DE - Região de São Carlos no combate à evasão escolar, foco da atribuição do PMEC. Porém, diante dos excertos das entrevistas, há resistências não somente desse professor, mas, também, dos professores que atuam em sala de aula e dos outros agentes escolares em aceitarem a permanência, já que esta pressupõe o conflito.

A fragilidade das práticas de trabalho com esse adolescente evidencia a necessidade de aprofundamento das discussões e posicionamentos diante do tema, independentemente de haver na escola em que o professor atua um adolescente que tenha cometido ato infracional ou que esteja em cumprimento de medida socioeducativa. Essa afirmação se fundamenta nas respostas das entrevistas, em que o diálogo apareceu como sendo uma estratégia de ação para a permanência do adolescente na rede de ensino, revelando um debate pouco aprofundado sobre suas metodologias e objetivos.

O fato da proposta ser recente, assim como a amplitude das atribuições que são colocadas na Resolução 19/2010, nos faz refletir sobre o que, de fato, é esperado do professor mediador, cujas propostas iniciais foram embasadas na lei, porém, as ações efetivas precisam enfrentar os limites práticos de seu cotidiano.

Diante disso, é necessário pensar uma atuação dos professores mediadores na contramão daquilo que a própria escola estabelece: o adolescente que cometeu ato infracional como um causador de conflito, o qual deve ser evitado. Sob a ótica gramsciana, os professores podem exercer uma função organizativa da sociedade enquanto intelectuais, no sentido de agirem como agentes, técnicos e políticos,

transformadores da ordem social vigente. Assim, ações que garantam a permanência do adolescente que cometeu ato infracional na rede de ensino corroborariam com o foco de sua atuação na cidade de São Carlos, evitando, portanto, a evasão escolar desse adolescente, além de não contribuir para a legitimação de uma escola excludente, que promove as desigualdades ao segregar não só a nossa juventude pobre, mas também os “bons” dos “maus”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.219-228.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ABRAMOVAY, M. et al. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.
- ANGELI, F. **Sistema de proteção escolar**: entrevista [jul 2013]. Entrevistador: M. F. J. Rocha. São Paulo: [s.n.], 2013. 1 CD (120 min).
- AQUINO, L. M. C. A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios brasileiros. In: SILVA, E. R. A (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 325-365.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.100, p.787-807, 2007.
- AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- BASAGLIA, F.; BASAGLIA ONGARO, F.O. Los crímenes de la paz. In: \_\_\_\_\_. **Los crímenes de la paz: investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión**. México: Siglo Veintiuno Ed., 1977. p. 13-102.
- BEIRED, J. L. B. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p.121- 132.
- BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- BITTAR, M. Universidade, pesquisa educacional e educação básica. In: BITTAR, M.; LOPES, R. E. (Org.). **Estudos em fundamentos da educação**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2007. p.21-49.
- BOCK, A. M. et. al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, A. M. et. al. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBA, P. L. O. **Juventude marcada: relações entre ato infracional e a escola pública em São Carlos - SP**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Código de menores**: decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em:

< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em 02 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Lei Orgânica da Assistência Social**: lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2011.

BRASIL. Ministério da saúde. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Secretaria de Atenção a Saúde, 2004.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Mapeamento nacional de medidas socioeducativas em meio aberto**: relatório resumido. Brasília: ILANUD, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)**: resolução nº 17 de 20 de junho de 2011a. Brasília, DF, 2011a. Disponível em:

<[http://www.lex.com.br/doc\\_21554436\\_RESOLUCAO\\_N\\_17\\_DE\\_20\\_DE\\_JUNHO\\_D\\_E\\_2011.aspx](http://www.lex.com.br/doc_21554436_RESOLUCAO_N_17_DE_20_DE_JUNHO_D_E_2011.aspx)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento nacional de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a Lei - 2010**. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://www.promenino.org.br/Portals/0/Noticias/MSE\\_SEDH.pdf](http://www.promenino.org.br/Portals/0/Noticias/MSE_SEDH.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>. Acesso: 10 ago. 2013.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo Cesar de Souza. 5.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BROCCOLI, A. **Antonio Gramsci y la Educación como hegemonia**. México. Nueva Imagem, 1979.

CALDEIRA, T. P. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 34.ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CAMACHO, L. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares dos adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.123-140, jan./jun. 2001.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CECCON, C. et. al. **Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo: CECIP, 2009.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, 2007.

DAYRELL, J. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social: 1999-2006**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009. p. 57-108.

DEBERT, G. G. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: \_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999. p.39-69.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DIAS NETO, T. Um projeto integrado de segurança nas escolas. **Revista do ILANUD**, São Paulo, n.23, p.69-78, 2002.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.26, n.70, p.329-352, set./dez. 2006.

DUBET, F. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p. 27-33, 1998.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p.5-19. 2001.

DUBET, F. A Escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo, n.119, p. 29-45, jul. 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, F. A. **Justiça restaurativa**: natureza, finalidades e instrumentos. Coimbra: Coimbra Ed., 2006.

FERREIRA Jr. A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar**: 1964-1985. São Paulo: Pulsar, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor versus academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.70-74, 1992.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.7, n.18, p.65-137, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LEÃO, N. C. Incríveis infratores: adolescentes estigmatizados em encontro com a gestalt-terapia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v.1, n.13, p.51-61, jan./jun. 2007.



LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n.3, p.158-164, set./dez. 2007.

LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.17, n.3, p.63-76, 2008.

LOPES, R. E. et al. Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas. São Carlos: Laboratório METUIA/ UFSCar/ CNPq/ FAPESP, 2010. Relatório de Pesquisa.

LOPES, R. E. et al. Oficina de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v.15, n.36, p.277-288, jan./mar. 2011.

LOPES, R. E.; SFAIR, S. C.; BITTAR, M. Adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto e a escola. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v.20, p.217-228, 2012.

LOPES R. E. et al. Escola, juventude e cidadania: relação entre a escola pública e o ato infracional em São Carlos (SP). São Carlos: Laboratório METUIA/ UFSCar/ CNPq/ FAPESP, 2013. Relatório de Pesquisa.

MALVASI, P. A. **Interfaces da vida loka**: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATOS, L. C. **Prisioneiros do estigma**: representações sociais sobre adolescente infrator. 2004. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

MEJÍA, C. R. **Um mirar, um decir, um sentir em la mediación educativa**. Buenos Aires: Librería Histórica, 2003.

MISSE, M. Cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil: uma abordagem crítica, acompanhada de sugestões para uma agenda de pesquisas. **Série Estudos**, Rio de Janeiro, n.91, p.23-39, 1995.

MISSE, M. Sobre a construção social do crime no Brasil: esboços de uma interpretação. In: MISSE, M (Org.). **Acusados e acusadores**: estudos sobre ofensas, acusações e incriminações. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p.13-32.

MORRISON, B. Justiça restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C. et al. **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça: PNUD, 2005. p.295-319.

NARDI, F. et al. Drug use and antisocial behavior among adolescents attending public schools in Brazil. **Trends Psychiatry Psychother**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.80-86, 2012.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.121-141.

OLIVEIRA, D. C. et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.6, n.2, p.245-258, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração e programa sobre uma cultura de paz**: resolução aprovada por Assembléia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <<http://www.dgdc.minedu.pt/innovbasic/rec/dudh/documentos/declaracao-paz.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**. Lisboa: Âmbar, 2001.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PATTO, M. H. S. Violência nas escolas: um caso de polícia? **Revista do ILANUD**, São Paulo, n.23, p. 25-42, 2002.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALESIANOS SÃO CARLOS. **Estatuto social dos Salesianos São Carlos**. São Carlos: [s.n.], 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974**: atualizada até a lei complementar n.º 1.054, de 07/07/2008, sem alterações posteriores. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. São Paulo, 1974. Disponível em: <[ww.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/compilacao-lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/compilacao-lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social. **Decreto nº 49.688 de 17 de junho de 2005**. São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br](http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009a. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=suppr ot>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Normas gerais de conduta escolar**: sistema de proteção escolar. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009b. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=suppr ot>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **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. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 out. 2011

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01\\_11.HTM?Time=2/4/2014%2010:47:40%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=2/4/2014%2010:47:40%20AM) >. Acesso em: 02 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07\\_12.HTM?Time=2/4/2014%2010:46:46%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=2/4/2014%2010:46:46%20AM) >. Acesso em: 02 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Fundação para o desenvolvimento da educação**. São Paulo: SEC, 2013. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de direito penal juvenil**: adolescente e ato infracional. 3.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SARTÓRIO, A. T.; ROSA, E. M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.103, p.554-575, jul./set. 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40. p.143-155, jan./abr. 2009.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.9- 51.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p.60-70, maio/ago. 2002.

SILVA, C. R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola:** quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R. et al. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.130-159.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.3-11, jan./mar. 2000.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a05.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2013.

SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa:** revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo, n.115, p.101-138, mar. 2002a.

SPOSITO, M. P. A redução da violência escolar como desafio democrático. In: **Revista do ILANUD**, São Paulo, n.23, p.107-117, 2002b.

SPOSITO, M. P. Introdução. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p.5-43.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas:** juventude em pauta. 2. ed. São Paulo: Cortez, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 57-75.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social: 1999-2006. Belo Horizonte: Argvmntum, 2009.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p 16-39. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, M. L. T. Quem são os adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas em meio aberto? In: MEDIDA legal: a experiência de 5 programas de medidas socioeducativas em meio aberto. São Paulo: Fundação Telefônica: ILANUD, 2008a. p.20-69.

TEIXEIRA, M. L. T. Os adolescentes no contexto da violência. In: MEDIDA legal: a experiência de 5 programas de medidas socioeducativas em meio aberto. São Paulo: Fundação Telefônica: ILANUD, 2008b. p.85-91.

TEIXEIRA, M. L. T. **Uma relação delicada**: a escola e o adolescente. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx>. Acesso em 11 nov. 2013.

TONCHE, J. **Internacionalização do saber jurídico e redes profissionais locais**: um estudo sobre justiça restaurativa em São Carlos e São Caetano do Sul – SP. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

UNICEF. **Relatório sobre a situação das crianças no mundo**. [S.l.]: UNICEF, 1999.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades: situação da infância e da adolescência brasileira. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VINCENTIN, M. C. A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético-política. In: **JUSTIÇA, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p.151-173.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2003.

WACQUANT, L. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 80, p.9-19, mar./2008.

ZANCHIN, C. R. **Os diversos olhares na construção das medidas socioeducativas no município de São Carlos/SP**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

**APÊNDICE A – Carta à DE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

À Dirigente Regional de Ensino,

Venho por meio desta, apresentar meu projeto de mestrado, cujo tema é *O professor mediador escolar e comunitário e a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino.*

O referido trabalho está inserido na Linha de Pesquisa denominada “Redes Sociais e Vulnerabilidade”, do Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, a qual realiza discussões sobre grupos populares urbanos, educação, população em vulnerabilidade social, entre outros.

Tal pesquisa objetiva conhecer as estratégias de ação do professor mediador escolar e comunitário que contribuem para a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino, sendo que, nesta primeira etapa, busca-se a caracterização destes professores.

Para viabilizarmos essa proposta, venho solicitar a participação dos professores mediadores, através da resposta a um questionário com conteúdos sobre formação, atividades desenvolvidas, conhecimento sobre as medidas socioeducativas, entre outros. Para tal, encontram-se em anexo o projeto de mestrado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser preenchido por estes professores.

Vale ressaltar que serão preservados todos os aspectos éticos que envolvam a pesquisa, portanto, não haverá a identificação dos sujeitos pesquisados. Comprometemo-nos, ainda, em disponibilizar a dissertação.

Estamos disponíveis para maiores esclarecimentos,

Maria Fernanda J. Rocha  
Mestranda UFSCar/ PPGTO  
Contato: (16) 9245 1408/ E-mail: [mferjr@yahoo.com.br](mailto:mferjr@yahoo.com.br)

Profª Dra. Marisa Bittar  
Orientadora da pesquisa

## APÊNDICE B – Questionário

### **Pesquisa**

***O professor mediador escolar e comunitário e a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino***

Número Quest: |\_\_\_\_|\_\_\_\_|\_\_\_\_| (CONTROLE – NÃO PREENCHER)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

A. Nome/Pseudônimo:		
B. Escola em que trabalha como professor mediador:		
C. Endereço atual:	D. Tel:	D1- Email:

E. Cidade e estado de origem:
F. Cidade e estado atual:

G. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino	H. Idade: ____ anos / Data de nascimento: ____/____/____
I. Estado Civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a)/União estável ( ) Viúvo(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Separado(a)	
J. Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não	K. SE SIM, Quantos? ____ filhos

L: Ano de conclusão do ensino universitário:
--

Q1: Qual a sua titulação? (Especifique)

( )	Graduação _____
( )	Especialização _____
( )	Mestrado _____
( )	Doutorado _____
( )	Outros _____

Q2: Sua graduação foi realizada em faculdade:

( )	Pública
( )	Privada

Q3: Sua graduação foi realizada na forma:

( )	Presencial
( )	A distância (EAD)

Q4: Durante quanto tempo você atuou em sala de aula antes de atuar como professor mediador?

\_\_\_\_\_

Q5: Em quais escolas você já trabalhou?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Q6: Você já trabalhava antes na escola em que atualmente é professor mediador?

( )	Sim
( )	Não

Q7: Em que mês e ano você ocupou o cargo de professor mediador?

\_\_\_\_\_



Q8: Elenque sinteticamente as 5 propostas de ação elaboradas por você no momento em que fez a sua proposição ao cargo de professor mediador:

---



---



---



---



---

Q9: Elenque as 5 principais ações que você está realizando na sua prática cotidiana:

---



---



---



---



---

Q10: Você participa/participou de capacitações não obrigatórias pela DE?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q11: Se sim, qual a última capacitação realizada?

---



---

Q12: Essas capacitações não obrigatórias são gratuitas?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Algumas

Q13: Você conhece as “Normas Gerais de Conduta Escolar” e o “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” do Sistema de Proteção Escolar?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q14: Você acessa esses materiais? Eles embasam suas ações enquanto professor mediador?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q15: Você conhece a rede de atendimento à criança e ao adolescente de seu município?

<input type="checkbox"/>	Não conheço
<input type="checkbox"/>	Conheço pouco
<input type="checkbox"/>	Conheço
<input type="checkbox"/>	Conheço bem

Q16: Cite para quais serviços você já encaminhou alunos que atendeu:

---



---



---

Q17: Com quem/quais serviços você já estabeleceu parceria para a realização do seu trabalho?

---



---



---



---

Q18: Assinale as 3 principais situações em que atuou na mediação com mais frequência. Conflitos entre:

<input type="checkbox"/>	Aluno/aluno
<input type="checkbox"/>	Aluno/professor
<input type="checkbox"/>	Aluno/funcionário
<input type="checkbox"/>	Aluno/diretor
<input type="checkbox"/>	Professor/professor
<input type="checkbox"/>	Diretor/professor
<input type="checkbox"/>	Outros(especifique) _____

Q19: Você já realizou algum Boletim de Ocorrência em seu trabalho?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q20: Se sim, em qual (ais) situação?

---



---



---



---

Q21: A necessidade do BO se dá em que frequência?

<input type="checkbox"/>	Raramente
<input type="checkbox"/>	Em poucas situações
<input type="checkbox"/>	Em muitas situações

Q22: Você conhece as medidas socioeducativas que são aplicadas pelo Judiciário a partir da prática do ato infracional? (Advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q23: Você já trabalhou/lidou com situações que envolveram adolescentes que cumpriam medida socioeducativa?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q24: Você tem contato com o programa de medidas de seu município?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Q25: Se não, por que?

---

---

---

Q26: Se sim, explique as razões pelas quais houve esse contato:

---

---

---

Q27: Com que frequência você tem contato com as famílias dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa?

<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes
<input type="checkbox"/>	Sempre

Utilize este espaço caso queira fazer algum comentário adicional:

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE C – Carta Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Convidamos vossa senhoria para a participação em uma pesquisa de mestrado. Tal pesquisa objetiva conhecer as estratégias de ação do professor mediador escolar e comunitário que contribuem para a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino, sendo que, nesta primeira etapa, busca-se a caracterização destes professores.

O referido trabalho está inserido na Linha de Pesquisa denominada “Redes Sociais e Vulnerabilidade”, do Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, a qual realiza discussões sobre grupos populares urbanos, educação, população em vulnerabilidade social, entre outros.

Para viabilizarmos essa proposta, a Diretoria de Ensino - Região de São Carlos nos concedeu os contatos dos professores mediadores. Desta forma, vimos solicitar sua participação através da resposta a um questionário com conteúdos sobre formação, atividades desenvolvidas, conhecimento sobre as medidas socioeducativas, entre outros.

Vale ressaltar que serão preservados todos os aspectos éticos que envolvam a pesquisa, portanto, você não será em nenhum momento identificado (a). Comprometemo-nos, ainda, em disponibilizar a dissertação.

Estamos disponíveis para maiores esclarecimentos,

Atenciosamente,

Maria Fernanda J. Rocha  
Mestranda UFSCar/ PPGTO  
Contato: (16) 9245 1408/ E-mail: mferjr@yahoo.com.br

Profª Dra. Marisa Bittar  
Orientadora da pesquisa

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### 1- Dados de Identificação do Entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

#### 2- Dados sobre a Pesquisa

a) Título da Pesquisa: *O professor mediador escolar e comunitário e a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino.*

b) Pesquisador: Maria Fernanda Jorge Rocha

c) Inscrição no Conselho Regional: CRP 06/89263

d) Escola em que se realiza a pesquisa: \_\_\_\_\_

e) Avaliação de risco da pesquisa: não se aplica por não comportar procedimentos invasivos.

f) Duração da pesquisa: 2 anos

#### 3 – Registro das explicações do pesquisador ao entrevistado sobre a pesquisa

Consignando as seguintes informações:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa; 2. Procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo identificação dos procedimentos que são experimentais; 3. Desconfortos e riscos esperados; 4. Benefícios que poderão ser obtidos; 5. Procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo.

Explicação ao sujeito da pesquisa.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que tem como título “*O professor mediador escolar e comunitário e a permanência do adolescente em cumprimento de medida*

*socioeducativa em meio aberto na rede de ensino*”. Esta pesquisa busca conhecer e analisar as estratégias de ação que este professor vem desenvolvendo para a permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na rede de ensino na cidade de São Carlos. Lhe convidamos a preencher um questionário e, posteriormente, a participar de uma entrevista.

Estimamos que a entrevista seja de aproximadamente 45 minutos e se necessário poderemos agendar outro encontro. A entrevista será gravada e, posteriormente, a transcrição será concedida a você para futuras correções, se necessário. Não haverá identificação de seu nome e o uso desta gravação ficará restrito aos propósitos desta pesquisa. As informações que você fornecer não serão associadas ao seu nome, portanto não haverá possibilidade de que você venha a ser identificado, garantindo assim, os aspectos éticos da pesquisa.

Vale ressaltar que não existe nenhum risco para você neste estudo. Caso decida não participar do mesmo, ficará a seu critério interromper o processo assim que achar necessário, sem qualquer prejuízo. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo. Suas respostas, junto com a dos outros participantes, poderão ajudar profissionais a desempenhar melhor sua função. Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de consentimento e receberá uma cópia do mesmo.

#### *4 – Esclarecimentos dados pelo pesquisador sobre garantias do sujeito da pesquisa*

- a) Acesso, a qualquer tempo, às demais informações que julgar necessárias.
- b) Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.
- c) Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

#### *5 – Informações de nomes, endereços e telefones dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa, para contato em caso de quaisquer esclarecimentos.*

Pesquisadora: Maria Fernanda Jorge Rocha

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Bittar

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

Universidade Federal de São Carlos

E-mail: mferjr@yahoo.com.br – Telefone: (16) 9245 1408

*6 – Consentimento Livre e Esclarecido:*

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar desta Pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do entrevistado

---

Assinatura do Pesquisador

Maria Fernanda Jorge Rocha- CRP 06/89263



## **APÊNDICE E - Roteiro de entrevista destinado aos Professores Mediadores Escolar e Comunitário (PMEC)**

### **Apresentação dos objetivos da pesquisa e propósito da entrevista**

#### **Identificação**

##### **Formação dos professores mediadores**

- Trajetória profissional e acadêmica;
- O motivo pelo qual escolheu o cargo (trajetória desde o interesse pessoal, até o processo de seleção e a atuação atual);
- Capacitação e formações para a atuação enquanto PMEC;
- Recursos e materiais utilizados em sua prática.

##### **Prática profissional**

- Descrição do trabalho/atuação como professor mediador na escola em que se encontra. Cotidiano;
- Objetivos da intervenção;
- Percepção acerca da necessidade do Boletim de Ocorrência.

##### **PMEC e o adolescente em cumprimento de medida**

- Percepção sobre a questão do adolescente que comete ato infracional e sua relação com a escola;
- Descrição do trabalho/atuação nos casos dos adolescentes em cumprimento de medida, com ênfase na existência ou não de estratégias de ação para a permanência deste na rede de ensino;
- Conhecimento sobre as histórias de vida destes alunos/adolescentes;
- Quais as possibilidades de atuação para o PMEC junto a estes adolescentes;
- Quais os principais desafios.
- Considerações finais/comentários adicionais.

## **APÊNDICE F - Roteiro de entrevista destinado ao Coordenador do Sistema de Proteção Escolar**

### **Apresentação dos objetivos da pesquisa e propósito da entrevista**

#### **Identificação**

#### **Da implementação**

- Trajetória da proposta/história da proposição do sistema de proteção escolar;
- O motivo pelo qual foi implementado;
- Quais as propostas que existiam anteriormente;
- As diretrizes para a implementação da proposta.

#### **Do decorrer da proposta**

- Elementos para avaliação da proposta;
- Quais os resultados que já existem;
- Diferença entre o que foi proposto e o que está ocorrendo.

#### **Do professor mediador**

- Quem é o professor mediador; O que é esperado dele;
- Qual o critério de seleção para os PMECs;
- Qual o perfil esperado; Preferência por alguma formação específica.

#### **Da relação com o adolescente que cometeu ato infracional**

- Percepção sobre quem é este adolescente;
- Quais as possibilidades de atuação para o PMEC junto a estes adolescentes;
- Quais os desafios;
- Considerações finais/comentários adicionais.

**APÊNDICE G - RELAÇÃO REFERENTE ÀS ENTREVISTAS COM OS PMECs**

Professores entrevistados	Data da realização da entrevista	Número de páginas da transcrição
Professor 1 (P1)	25/06/13	09
Professor 2 (P2)	16/08/13	17
Professor 3 (P3)	06/08/13	07
Professor 4 (P4)	18/06/13	06
Professor 5 (P5)	13/06/13	14
Professor 6 (P6)	26/06/13	16
Professor 7 (P7)	18/06/13	17

**ANEXO A – OFÍCIO DA D.E.**

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO- REGIÃO DE SÃO CARLOS

Interessada: Maria Fernanda J. Rocha  
Assunto: Pesquisa – Professor Mediador

**INFORMAÇÃO****I – Histórico**

Em ofício encaminhado para a Diretoria de Ensino – Região de São Carlos no dia 26/11/2012, Maria Fernanda J. Rocha solicitou participação dos Professores Mediadores em pesquisa com questionário sobre formação, atividades e conhecimentos sobre medidas socioeducativas. A interessada informou que a ética será preservada, os envolvidos não serão identificados e encaminhou seu projeto de pesquisa.

**II – Fundamento Legal**

Inciso XXXIII, artigo 5º, da Constituição Federal.

**III – Parecer do Supervisor de Ensino**

Considerando a interessada comprometeu-se a disponibilizar a dissertação e portanto, a pesquisa poderá contribuir para a formação do Professor Mediador, sou de parecer favorável quanto ao solicitado.

À consideração superior.

São Carlos, 13 de dezembro de 2012.

  
Edvaldo Valério Franco de Oliveira  
Supervisor de Ensino  
RG Nº 13.591.307



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO- REGIÃO DE SÃO CARLOS

**DECISÃO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

Acolho o parecer do Supervisor de Ensino.

A interessada fica autorizada a visitar as Escolas Estaduais e propor a pesquisa aos Professores Mediadores.

Encaminhe-se à interessada para ciência.

São Carlos, 13 de dezembro de 2012.

  
Débora Gonzalez Costa Blanco  
RG: 18.220.403  
Dirigente Regional de Ensino

## ANEXO B

### CONDUTAS QUE AFETAM O AMBIENTE ESCOLAS/FALTAS DISCIPLINARES<sup>48</sup>

Além das condutas descritas a seguir, também são passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares as 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.

- 5.1. Ausentar-se das aulas ou dos prédios escolares, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola;
- 5.2. Ter acesso, circular ou permanecer em locais restritos do prédio escolar;
- 5.3. Utilizar, sem a devida autorização, computadores, aparelhos de fax, telefones ou outros equipamentos e dispositivos eletrônicos de propriedade da escola;
- 5.4. Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, *paggers*, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado;
- 5.5. Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia;
- 5.6. Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;
- 5.7. Desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;
- 5.8. Fumar cigarros, charutos ou cachimbos dentro da escola;
- 5.9. Comparecer à escola sob efeito de substâncias nocivas à saúde e à convivência social;
- 5.10. Expor ou distribuir materiais dentro do estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria Estadual da Educação ou pela escola;
- 5.11. Exibir ou distribuir textos, literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceituosos, incluindo a exibição dos referidos materiais na *internet*;

---

<sup>48</sup> Regras extraídas das *Normas Gerais de Conduta Escolar* (SÃO PAULO, 2009b).

5.12. Violar as políticas adotadas pela Secretaria Estadual da Educação no tocante ao uso da *internet* na escola, acessando-a, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou para acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para a idade e formação dos alunos;

5.13. Danificar ou adulterar registros e documentos escolares, através de qualquer método, inclusive o uso de computadores ou outros meios eletrônicos;

5.14. Incurrer nas seguintes fraudes ou práticas ilícitas nas atividades escolares:

- Comprar, vender, furtar, transportar ou distribuir conteúdos totais ou parciais de provas a serem realizadas ou suas respostas corretas;
- Substituir ou ser substituído por outro aluno na realização de provas ou avaliações;
- Substituir seu nome ou demais dados pessoais quando realizar provas ou avaliações escolares;
- Plagiar, ou seja, apropriar-se do trabalho de outro e utilizá-lo como se fosse seu, sem dar o devido crédito e fazer menção ao autor, como no caso de cópia de trabalhos de outros alunos ou de conteúdos divulgados pela *internet* ou por qualquer outra fonte de conhecimento.

5.15. Danificar ou destruir equipamentos, materiais ou instalações escolares; escrever, rabiscar ou produzir marcas em qualquer parede, vidraça, porta ou quadra de esportes dos edifícios escolares;

5.16. Intimidar o ambiente escolar com bomba ou ameaça de bomba;

5.17. Ativar injustificadamente alarmes de incêndio ou qualquer outro dispositivo de segurança da escola;

5.18. Empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos;

5.19. Emitir comentários ou insinuações de conotação sexual agressiva ou desrespeitosa, ou apresentar qualquer conduta de natureza sexualmente ofensiva;

5.20. Estimular ou envolver-se em brigas, manifestar conduta agressiva ou promover brincadeiras que impliquem risco de ferimentos, mesmo que leves, em qualquer membro da comunidade escolar;

5.21. Produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de objetos cotidianos que podem causar danos físicos, como isqueiros, fivelas de cinto, guarda-chuvas, braceletes etc.;

5.22. Comportar-se, no transporte escolar, de modo a representar risco de danos ou lesões ao condutor, aos demais passageiros, ao veículo ou aos passantes, como correr pelos corredores, atirar objetos pelas janelas, balançar o veículo etc.;

5.23. Provocar ou forçar contato físico inapropriado ou não desejado dentro do ambiente escolar;

5.24. Ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar;

5.25. Participar, estimular ou organizar incidente de violência grupal ou generalizada;

5.26. Apropriar-se de objetos que pertencem a outra pessoa, sem a devida autorização ou sob ameaça;

5.27. Incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertences da equipe escolar, estudantes ou terceiros;

5.28. Consumir, portar, distribuir ou vender substâncias controladas, bebidas alcoólicas ou outras drogas lícitas ou ilícitas no recinto escolar;

5.29. Portar, facilitar o ingresso ou utilizar qualquer tipo de arma, ainda que não seja de fogo, no recinto escolar;

5.30. Apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a *Constituição Federal*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e o *Código Penal*.