

CONVIVÊNCIA ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA EN EL ESTADO DE SÃO PAULO

SCHOOL COEXISTENCE AS A PUBLIC POLICY IN THE STATE OF SÃO PAULO

Sandra Maria FODRA¹
Marilene Proença Rebello de SOUZA²

RESUMO: Este artigo tem por objeto de estudo as relações escolares na Educação Básica e está embasado na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. O objetivo é analisar um programa de governo implementado na Rede Pública Paulista, intitulado conviva, voltado para a melhoria da qualidade da convivência escolar. Este programa foi concebido para atender as necessidades dos educadores da rede estadual paulista no tratamento dos conflitos, das violências e promover a melhoria do clima relacional e segurança das escolas. Mas a análise dos documentos realizada até esse momento, ressalta a influência das políticas neoliberais, implementadas nas últimas décadas sobre o programa, alterando o foco das suas ações para homogeneizar os comportamentos e promover o controle social, passando a tratar de saúde mental de estudantes e professores, contribuindo para a patologização da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Conviva. Política pública. Violência.

RESUMEN: Este artículo tiene como objeto de estudio las relaciones escolares en la educación básica y se fundamenta en la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. su objetivo es analizar un programa de gobierno implementado en la red pública de são paulo, denominado conviva, destinado a mejorar la calidad de la convivencia escolar. este programa fue concebido para atender las necesidades de los educadores de la red estatal de são paulo, en el abordaje de los conflictos, la violencia y la promoción de la mejora del clima relacional y de la seguridad en las escuelas. sin embargo, el análisis de los documentos, realizado hasta ese momento, destaca la influencia de las políticas neoliberales, implementadas en las últimas décadas sobre el programa, cambiando el foco de sus acciones para homogeneizar conductas y promover el control social, pasando a ocuparse de la salud mental de los estudiantes y docentes, contribuyendo a la patologización de la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación básica. La violencia escolar. Convivencia escolar. Desarrollo humano. Políticas neoliberales.

¹ Universidade de São de Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5957-2244>. E-mail: sandra.fodra@gmail.com

²Universidade de São de Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Titular. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>. E-mail: mprdsouz@usp.br

ABSTRACT: *This article has as object of study the school relations in basic education and is based on historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. its objective is to analyze a government program implemented in the public network of são paulo, entitled conviva, with the purpose of improving the quality of the coexistence inside public schools. this program was conceived to match the needs of educators in the public school system of são paulo, in dealing with conflicts, violence and promoting the improvement of the relational climate and safety of schools. however, the analysis of the documents, carried out until that moment, highlights the influence of neoliberal policies, implemented in recent decades on the program, changing the focus of its actions to homogenize behaviors and promote social control, dealing with mental health of students and teachers, which contributed to the pathologization of education.*

KEYWORDS: *Basic education. School violence. School coexistence. Human development. Neoliberal policies.*

Introdução

*“A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas.”
Karl Marx*

A violência não é um fenômeno atual nem isolado, ela perpassa toda a história da humanidade e atinge todas as sociedades. Mas, atualmente, as formas de violência instituídas estão cada vez mais complexas e banalizadas, principalmente devido à sua superexposição na mídia e nas redes sociais. Os episódios de violência ocorridos nas escolas, nos últimos anos, têm preocupado não só a comunidade escolar, mas a sociedade como um todo, gerando medo, insegurança e o sentimento de impotência.

Na concepção de Vigotski (2018), é por meio das relações sociais que os sujeitos se constituem e desenvolvem as potencialidades humanas. O ser humano é social e necessita da convivência colaborativa para incorporar a cultura e os saberes construídos historicamente; portanto, a qualidade das relações interpessoais é imprescindível nos processos educativos.

Jares (2008) explica que o modelo de convivência que temos na atualidade está pautado nas “práticas socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais decididas por seres humanos” (p.18). Ele afirma que o neoliberalismo e a globalização estão aprofundando cada vez mais as injustiças e a desumanização, promovendo mudanças nas relações sociais com o fomento do individualismo, do consumismo, da exaltação da aparência em detrimento da essência e com a “perda dos valores básicos de convivência” (JARES, 2008, p. 18). A cultura da violência está presente em todas as instituições e a escola não está imune a ela.

Os valores capitalistas disseminados, aliados às desigualdades, problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados no Brasil, promovem situações de violência que são reproduzidas e estimuladas nas escolas, comprometendo a convivência escolar e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

O presente estudo analisa os reflexos das políticas neoliberais na educação e na promoção da violência escolar, com foco nas ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC-SP, em especial no programa CONVIVA-SP que foi concebido com a finalidade de tratar da convivência, da melhoria do clima relacional e da segurança nas escolas da rede pública paulista, conforme previsto na Resolução nº 48/2019³ (SÃO PAULO, 2019a).

Pressupostos teóricos e metodológicos

A pesquisa intitulada *Convivência em Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: Um estudo de caso sobre o Programa Conviva – SP* tem como perspectiva a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico crítica, fundamentadas nos estudos de Vigotski e nos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético.

Nestas teorias, o ser humano é compreendido como histórico, que vive em um contexto cultural, político e econômico e que se constitui a partir da sua produção material. É por meio do trabalho (atividade material) e das relações sociais advindas dele que o desenvolvimento humano se processa. Marx (2007, p. 87) explica este movimento: “o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. A atividade material e as relações sociais estabelecidas por meio do trabalho promovem o desenvolvimento humano, sua consciência, suas ideias e representações. As bases materiais e as formas com que desenvolvem as atividades interferem na formação dos sujeitos.

Vigotski, a partir dos pressupostos marxistas, compreendeu a importância da atividade, das relações sociais e do contexto histórico e cultural no desenvolvimento da subjetividade e do comportamento dos sujeitos. Seus estudos concluíram que o ser humano não nasce pronto como os outros animais, mas tem possibilidades infinitas de desenvolvimento e que as condições históricas, materiais, culturais e sociais são fundamentais no processo de

³ Resolução n 48, de 1-10-2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910010048> – Acesso em 10 mar.2020.

RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022092, jul. 2022.

e-ISSN: 1519-9029

DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16952>

humanização. Para Vigotski, “[...] O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (2018, p. 90). Ele vincula o desenvolvimento humano ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores - FPS, que são estimuladas pelas atividades que desenvolve e pela apropriação da cultura nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos ao longo da sua vida.

As FPS, como a consciência, memória, percepção, atenção, fala, pensamento, emoção, vontade e formação de conceitos, são desenvolvidas no processo histórico, social e cultural do ser humano, a partir das atividades e experiências em todos os ambientes que convive. Essas experiências são mediadas por outras pessoas promovendo uma evolução psíquica ilimitada. Quanto mais experiências significativas o indivíduo tiver, maior é a sua possibilidade de desenvolvimento. Em outras palavras: “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1991, p.41). Ele esclarece que as FPS se desenvolvem em duas etapas, a primeira por meio das relações sociais e a segunda individualmente, com a associação das experiências interpessoais (interpsicológicas) ao desenvolvimento intrapessoal (intrapicológico). O autor destaca a importância que as relações interpessoais têm no processo de desenvolvimento humano, pois é a partir delas que o sujeito incorpora os conhecimentos necessários à sua evolução.

Como afirma Saviani (2011, p. 12), a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois os processos educativos organizados pelos professores promovem a socialização dos saberes construídos historicamente e necessários ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos e “na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Para o autor, o ser humano precisa aprender a pensar, a agir, a avaliar, a fazer escolhas, a conhecer os conceitos científicos, a desenvolver o pensamento crítico e a participar concretamente da realidade que vive. Assim sendo, “para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica atuam na construção de experiências qualificadas para o desenvolvimento integral dos indivíduos, por meio de processos formativos que promovem a emancipação. Cabe aos educadores compreender o estudante no seu contexto político, econômico e social e oferecer atividades pedagógicas significativas e não promover a sua adaptação e conformação ao meio social.

As políticas neoliberais impostas à educação

As mudanças ocorridas na educação, nas últimas décadas, comprometeram totalmente a qualidade do ensino, reduzindo as práticas escolares à lógica de mercado. Durante a década de 90, o Brasil passou por reformas neoliberais que incidiram nos serviços prestados pelo estado, terceirizando sua gestão a instituições ligadas ao capital. O ministro da reforma, que ficou conhecida como Nova Gestão Pública – NGP, argumentava que com a globalização havia a necessidade de intervir e regular a educação, a saúde, a cultura e preparar o país para a competição mundial (PEREIRA, 1998).

a NGP transformou as práticas escolares e imprimiu a racionalidade econômica com foco na avaliação, análise de dados, eficiência na gestão dos processos e na busca de resultados, com a redução dos custos. A privatização dos serviços públicos impingiu nova relação no consumo dos serviços, voltada aos interesses do mercado, o que reorientou as políticas sociais. Na educação, as mudanças ocorreram “nas dimensões administrativas, financeira e pedagógica” (OLIVEIRA, 2015, p. 630-631).

Para Saviani, a educação passou a exaltar as “capacidades e competências” a serem atingidas “no mercado educacional”, fomentadas pelos setores empresariais sob o comando de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e institutos ligados a grandes empresas, que instituíram a denominada “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2013, p. 430). Essas mudanças atingiram tanto a educação básica como o ensino superior, valorizando as metas quantitativas de desempenho e reduzindo a formação humana a mera aquisição de conteúdos; a tal educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, quando denuncia: “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Saviani (2013, p. 437) ainda afirma que: “para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo emocionais”, preparando os indivíduos para terem comportamentos adaptados às demandas sociais. O autor demonstra que a educação voltada ao desenvolvimento de competências fomenta a resignação e o individualismo, enaltecendo os resultados e descartando os processos.

a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do

capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (SAVIANI, 2013, p. 26).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica têm um compromisso com o desenvolvimento social e com a superação dos valores capitalistas. Os processos educativos promovidos pela escola são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação social ativa, mas com o oferecimento de atividades reducionistas que simplificam a realidade concreta, os sujeitos ficam vulneráveis aos ideais disseminados pelas ideologias dominantes. Como enfatiza Saviani, a educação não pode ser neutra. Ela deve ser compromissada com o desenvolvimento humano e com a emancipação social dos indivíduos e não com o capital.

A contradição das políticas gerencialistas é a ideia da eficiência e da qualidade total da educação. Entretanto, acabaram por retirar recursos financeiros e pedagógicos das escolas, criaram-se currículos reducionistas centrados no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, comprometeu-se a formação dos educadores e dos estudantes, o que reproduziu uma formação acrítica, reducionista, desumanizada e autoritária, que fortaleceu a cultura da competição entre as pessoas, afetando as relações sociais e a convivência na escola. Não existe qualidade educacional sem recursos financeiros, sem atividades participativas e sem a promoção do desenvolvimento humano.

A violência escolar no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, que possui a maior rede de escolas públicas da América Latina, com aproximadamente 5100 unidades, o número de ocorrências envolvendo conflitos interpessoais e outros tipos de violência têm aumentado nos últimos anos, conforme demonstram os dados na figura abaixo:

Figura 1 – Dados de Violência – ROE**DADOS DE VIOLÊNCIA – ROE**
1º trimestre anos 2017-2018 e 2019

| Descrição | 2017 | 2018 | 2019 | Comparativo 2017-2018 | Comparativo 2018-2019 |
|---------------------------------------|------|-------|------|-----------------------|-----------------------|
| Agressão física | 646 | 2073 | 2706 | 221% | 31% |
| Agressão verbal | 350 | 971 | 1067 | 177% | 10% |
| Encontro de álcool e/ou outras drogas | 14 | 39 | 46 | 179% | 18% |
| Ameaça | 159 | 401 | 627 | 152% | 56% |
| Assédio e/ou abuso sexual | 17 | 82 | 86 | 382% | 5% |
| Bullying | 53 | 219 | 330 | 313% | 51% |
| Indisciplina | 7098 | 12309 | 5410 | 58% | - 43% |
| Discriminação | 33 | 77 | 79 | 133% | 3% |
| Violência auto-infligida | 9 | 52 | 62 | 478% | 19% |

Fonte: Sistema de Registro de Ocorrências Escolares – ROE (atual plataforma CONVIVA – PLACON)

Os números mostram os registros mais recorrentes feitos pelas escolas, que caracterizam tanto a violência interpessoal quanto a intrapessoal, no caso da autoinfligida, mais conhecida como automutilação. Há casos de suicídio entre os adolescentes e jovens, que geralmente estão relacionados ao bullying, tipo de violência que aumentou significativamente nos últimos anos, como mostram os números. Os educadores têm dificuldade em lidar com estas situações e na maior parte das vezes, usam a punição e até a judicialização como forma de resolução dos conflitos e das violências.

Três casos recentes chamam a atenção devido ao contexto em que ocorreram e à forma como foram encaminhados. O caso de Suzano⁴, em que dois alunos egressos entraram na escola e mataram sete pessoas, entre elas alunos e funcionários, e depois cometeram suicídio, chocou e promoveu muita comoção na sociedade. Há relatos que os agressores eram vítimas de bullying quando estudavam na escola e, supostamente, voltaram para se vingar. Durante muitos meses após este evento, a SEDUC-SP enviou equipes para apoiar e monitorar as atividades dos educadores e reformou totalmente a escola, inserindo espaços de convivência e equipamentos tecnológicos⁵.

O segundo caso ocorreu em uma escola de Carapicuíba⁶, quando alguns alunos começaram a jogar carteiras e cadeiras no chão da sala de aula, livros na professora e a agredi-

⁴ Notícias sobre o caso da escola de Suzano. Disponível em: Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. Mogi das Cruzes e Suzano. G1 (globo.com). Acesso em: 28 jan. 2022.

⁵ Notícia sobre a revitalização da Escola Raul Brasil. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/apos-reforma-escola-estadual-raul-brasil-esta-totalmente-revitalizada/>. Acesso em: 09 jan. 2022.

⁶ Notícia sobre o caso da escola de Carapicuíba: Alunos que arremessaram livros em professora em escola de SP são ouvidos por promotora e levados para Vara da Infância. São Paulo: G1 (globo.com). Acesso em: 28 jan. 2022.

la verbalmente. Um dos alunos filmou as cenas de violência e alguns dias depois, o vídeo foi veiculado em um programa de televisão de grande audiência. Após a apresentação do vídeo na mídia, a SEDUC-SP acionou a polícia que levou os nove alunos envolvidos no caso para a delegacia que atende os casos de infração cometidos por adolescentes, em que os meninos, de 12 a 16 anos de idade, passaram a noite e, no dia seguinte, foram encaminhados ao Ministério Público. Todos os alunos foram transferidos da escola compulsoriamente e três foram encaminhados para a fundação casa.

O terceiro caso refere-se a duas crianças de oito e nove anos, estudantes do 4º ano do ensino fundamental em uma escola da Capital⁷, que colocaram veneno de insetos na água da professora, que começou a passar mal, mas foi socorrida rapidamente. O episódio também teve grande repercussão na mídia, mas os meninos não puderam ser judicializados devido à idade, pois só é considerado ato infracional os delitos cometidos por adolescentes de 12 a 18 anos. As professoras da escola queriam transferi-los compulsoriamente e acionaram a polícia e o Conselho Tutelar para conduzir o caso.

Os casos apresentados promovem algumas reflexões e conclusões acerca das práticas desenvolvidas na escola, da cultura presente na comunidade escolar sobre a violência e das ações da SEDUC-SP. A primeira constatação é que os educadores não sabem lidar com os conflitos, já que as situações de violência surgem devido a conflitos mal resolvidos e, geralmente, transformam-se em casos de polícia. Os conflitos são humanos e corriqueiros, mas podem trazer consequências positivas ou negativas. Dessa forma, “quando ignorados ou mal administrados, podem ter consequências não desejadas. O que comumente se denomina violência é uma das possíveis consequências da inabilidade em se manejar conflitos”. Já quando eles são bem encaminhados, geram aprendizado em todos os envolvidos (CECCON *et al.* 2009, p. 19).

Outra constatação é quanto à infraestrutura física, pedagógica e de funcionários das escolas paulistas. O Plano Estratégico da atual gestão 2019 – 2022 mostra que:

Há 900 escolas sem quadras esportivas (17%), 1.384 necessitam de reforma geral (27%), 3.555 indicam necessidade de reforma parcial (69%) e 3.634 estão sem acessibilidade (71%). A última atualização de computadores ocorreu em 2013/2014 com a renovação de apenas 88 mil máquinas e 2.391 escolas estão sem Wi-Fi para uso pedagógico (46% da rede) (SÃO PAULO, 2019b, p. 14).

⁷ Notícia sobre o caso da escola da Capital. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/02/14/policia-de-sp-apura-se-alunos-colocaram-veneno-para-matar-barata-em-garrafa-de-agua-de-professora-que-passou-mal.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Os números apontam para a falta de investimentos necessários ao atendimento básico das escolas, além da falta de professores, que em 2018 chegava a 34%⁸; e funcionários para apoio. A escola de Carapicuíba, por exemplo, não tinha nenhum funcionário de apoio quando os estudantes praticaram vandalismo na sala de aula; A diretora cuidava desde o livro de ponto dos servidores até abrir e fechar os portões da escola, embora tivesse oito vagas abertas para agentes de organização escolar. Imediatamente após o conflito, o Secretário encaminhou dois agentes, que já tinham prestado concurso, para trabalharem na escola. A SEDUC-SP só remedia a situação das escolas quando a mídia noticia algum episódio grave, mas é grande o número das que carecem de infraestrutura adequada.

uma terceira constatação importante é sobre a ausência de espaços dialógicos para que os conflitos sejam compreendidos e resolvidos de maneira assertiva. Nesse sentido, é necessário identificar os casos de bullying como os ocorridos na escola de Suzano, compreender as necessidades dos estudantes e educadores, como nos casos de Carapicuíba e da Capital, e requerer espaços em que as dificuldades e os sentimentos possam ser verbalizados. Os tempos e espaços de resolução dos conflitos na escola têm que ser sistemáticos e envolver todos os membros da comunidade escolar (CECCON, 2009; JARES, 2008; VINHA; TOGNETTA, 2009). Os alunos da escola de Carapicuíba não foram ouvidos sobre o motivo da agressão à professora, nem as crianças da escola da Capital, mas segundo relatos, elas estavam com dificuldades em algumas tarefas dadas e queriam continuar estudando com a professora do ano anterior com quem tinham um forte vínculo e, assim, pensaram em afastar a nova professora. Embora as notícias digam que as crianças teriam dez e 11 anos, elas tinham oito e nove anos na época.

Os espaços dialógicos colaboram para estreitar o relacionamento e incentivar a comunicação entre alunos e professores. Segundo Vigotski (1991), a fala é vital para a organização das FPS; ela é uma atividade complexa que estimula o pensamento e a formulação de ideias. Na visão de Vigotski (1996, p. 209): “[...] A convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes”. Sendo assim, o diálogo impulsiona a elaboração do pensamento e o desenvolvimento cognitivo, para a ampliação das estruturas psicológicas superiores. Mas o que tem ocorrido nas escolas é a imposição de práticas desumanizadas, em que nem os educadores nem os estudantes se

⁸ Dados disponíveis em: <https://fiquemsabendo.com.br/educacao/deficit-professores-sp/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

enxergam como sujeitos dos processos educacionais, mas meros executores das atividades prontas enviadas pelo Sistema de Ensino.

Observa-se que houve um sucateamento na educação paulista, fruto de políticas inadequadas implementadas nas últimas décadas, que comprometeram a formação dos educadores e sua concepção de educação, o bem-estar e a segurança das pessoas na escola e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido por ela.

Violência contra a escola, da escola e na escola

As violências presentes na escola podem ser caracterizadas de três formas distintas: a violência contra a escola, da escola e na escola, segundo Ristum (2010). As políticas públicas implementadas pela reforma gerencialista podem ser caracterizadas como uma violência contra a escola, pois as novas propostas pedagógicas criadas sem a participação dos educadores, o grande número de alunos nas salas de aula, a falta de investimentos, os baixos salários e a crescente cobrança por resultados no desempenho dos estudantes têm adoecido os educadores e promovido a desvalorização do magistério, além da precarização das práticas escolares (RISTUM, 2010). A autora afirma que o sucateamento das escolas públicas aliado às depredações e invasões, principalmente em bairros mais vulneráveis; o tráfico de drogas; o aliciamento dos estudantes para o mundo do crime e a presença constante da polícia consistem em situações de violência contra a escola, comprometendo a segurança e o bem-estar da comunidade escolar e a qualidade do ensino (RISTUM, 2010, p. 70).

A violência da escola está relacionada à violência simbólica (BOURDIEU, 1989, apud RISTUM, 2010, p. 74), vivenciada pelas relações hierarquizadas presentes no ambiente escolar. Há uma verticalização do poder, em que as ordens são recebidas das esferas administrativas e têm de ser cumpridas pelos educadores, sendo reproduzidas aos alunos e seus familiares. Não existem espaços democráticos, somente a obediência às ordens superiores, o que reproduz as relações de poder socialmente estabelecidas. A presença de um currículo prescrito sem a participação dos professores na sua construção, com atividades descontextualizadas da realidade dos estudantes, assim como a instalação de grades, câmeras e outros aparatos que lembram prisões também caracterizam a violência da escola (RISTUM, 2010, p. 90).

Já a violência na escola é aquela que ocorre no cotidiano escolar, como indisciplina, agressão física e verbal, depredação do patrimônio, furtos, bullying, xingamentos; que são mais comuns entre os alunos e entre eles e os professores, mas pode ocorrer entre os educadores e com as famílias. Há os casos mais graves em que alunos levam armas na escola para ameaçar

seus pares ou professores. A intenção de humilhar, praticar atos de crueldade e submeter o outro ao seu poder, demonstram claramente problemas nas relações sociais (RISTUM, 2010, p. 79-81).

Atitudes violentas também são manifestadas pelos educadores com os alunos, em situações como criticar alguma fala ou comportamento em público, colocar o aluno para fora da aula ou de castigo, ameaçar de chamar os pais, colocar apelidos e outros tipos de violência psicológica que possam criar um ambiente tenso e constrangedor, comprometendo as relações interpessoais (RISTUM, 2010, p. 87)

O uso da violência promove um ambiente que compromete a qualidade do ensino, principalmente das escolas públicas, agravando a situação dos estudantes mais pobres que já são excluídos de diferentes formas. E, por paradoxal que possa parecer, o dinamismo e a complexidade das relações sociais envolvidos nas questões histórico-culturais que levam essas professoras a promover a exclusão social, ao se aliarem ao processo de empobrecimento e de desvalorização social do magistério, acabam por colocar essas mesmas profissionais na condição de socialmente excluídas (IBID, 2010, p. 87).

A autora observa que a exclusão promovida pelos educadores reflete na sua própria exclusão, reproduzindo os valores históricos e culturais de violência e contribuindo para a depreciação social do magistério. Outra análise importante feita por Ristum (2010), está relacionada à culpabilização pela violência escolar, que na visão dos educadores, recai sobre a família, ao contexto social, político, econômico, cultural e no ambiente violento que os estudantes vivem. A autora concorda que os fatores macrosociais são propulsores da violência, mas considera que as práticas desenvolvidas pelos educadores reforçam a reprodução da violência na escola.

As políticas da SEDUC-SP para conter a violência escolar

Em 2008 houve uma rebelião⁹ em uma escola da Capital, em que os alunos começaram a quebrar os vidros, janelas e carteiras das salas, subiram no telhado e ficaram ameaçando os educadores, que se trancaram em uma sala com medo dos estudantes, pois não era a primeira vez que ocorriam episódios violentos na escola. A rebelião só foi contida com a chegada da polícia e o caso foi veiculado na mídia com grande repercussão.

Diante deste evento, a SEDUC-SP criou o Sistema de Proteção Escolar – SPEC, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública – SSP, com propostas para prevenir a violência e tratar dos conflitos interpessoais ocorridos no cotidiano escolar. O programa foi alicerçado em três pilares: O projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário, o projeto de Vigilância Eletrônica e o sistema de Registro de Ocorrências Escolares - ROE. O projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário designava um professor para atuar como mediador, desenvolver ações de resolução dos conflitos cotidianos e encaminhar as situações de vulnerabilidade identificadas na escola para as instituições da rede de proteção, como Conselho Tutelar, Ministério Público, Instituições de Saúde, dentre outras. A vigilância eletrônica instalava câmeras em locais estratégicos das escolas a fim de conter os atos de vandalismo e o ROE foi criado para os gestores registrarem os conflitos e violências ocorridas nas escolas, que servia como banco de dados para nortear as ações da SEDUC, das diretorias regionais e das próprias escolas.

Nos primeiros anos, o SPEC recebia recursos suficientes para promover ações de formação aos professores mediadores e manter a equipe central com muitos funcionários para acompanhar e atender as necessidades das escolas. Com as mudanças de gestão, os recursos destinados ao programa foram diminuindo, a equipe central e o número de professores mediadores designados foram reduzidos, até que em 2017, o gabinete solicitou a criação de um novo programa, pois as ocorrências registradas pelas escolas estavam aumentando. Assim, foi criado o programa mediação escolar e comunitária que envolveu todos os servidores nas ações de resolução de conflitos e retomou as ações de formação a fim de discutir os conflitos e violências à luz das pesquisas científicas. Algumas parcerias com Universidades e Instituições da rede protetiva foram estabelecidas, o que garantiu a qualidade na formação dos servidores.

⁹ Notícias sobre a rebelião na escola Amadeu Amaral. Disponível em: <https://g1.globo.com/noticias/saopaulo/0,,mul859263-5605,00-professores+chamam+pm+para+conter+briga+de+alunos+em+sp.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Em 2018, o SPEC e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral- GEPEM organizaram um projeto intitulado “A convivência como valor nas escolas públicas” para submissão em um edital de pesquisa¹⁰ publicado pelas Fundações Itaú Social e Carlos Chagas. O projeto foi escolhido pelos pareceristas e as ações de formação do SPEC começaram a ser pautadas nos temas relacionados à convivência e não somente na resolução dos conflitos. A proposta consistia na implantação de assembleias escolares para a discussão sobre o que incomodava as pessoas na escola, de um sistema de apoio entre iguais para ajudar os estudantes que estivessem isolados, tristes ou passando por algum problema e de câmaras de mediação de conflitos, que envolveriam educadores e familiares na resolução dos conflitos pontuais. Essas metodologias tinham o objetivo de criar uma cultura de resolução dos problemas cotidianos e da busca de soluções consensuais para eles. Os educadores e os alunos responderiam um questionário para a Avaliação do Clima Relacional¹¹ da escola, cujos resultados serviriam, juntamente com os registros das ocorrências feitos no ROE, como dados para a construção de um plano de convivência da escola.

O projeto seria implantado em três diretorias regionais, uma da Capital, uma da região Metropolitana e uma do Interior do Estado, totalizando aproximadamente 160 escolas, mas depois da tragédia ocorrida na escola em Suzano, o Secretário executivo recém-chegado quis que o projeto se estendesse a todas as escolas da rede. Houve um replanejamento de todas as ações e um novo programa foi criado pela SEDUC, o CONVIVA SP, com o objetivo de tratar da convivência e da segurança escolar.

O gabinete começou a planejar algumas ações contrárias às de convivência, como a presença de policiais nas escolas, a criação de um regimento único com normas que previam maior rigidez nos casos de violência e depredação, a criação de medidas educativas para os alunos que causassem danos ao patrimônio e a responsabilização das famílias na sua reparação dos prejuízos causados nas escolas. Houve a mudança de gestão do programa e o foco das ações mudou radicalmente e, em pouco tempo, as pautas de formação relacionadas à convivência

¹⁰ Disponível em: Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública | FCC - Acesso em: 19 jan. 2022.

¹¹ A Avaliação do Clima Relacional consiste em um recorte da Avaliação do Clima Escolar, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. A Avaliação do Clima Relacional utilizou apenas três das oito dimensões do instrumento original: as relações sociais e os conflitos na escola, as regras, as sanções e a segurança na escola e as situações de intimidação entre alunos. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Sua0pM54bvhLnEmN2WO7IW--E90fLWpB/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 jan. 2022.

foram substituídas por pautas sobre saúde mental, desenvolvidas em parceria com uma faculdade de enfermagem.

A avaliação do clima relacional foi respondida pelas escolas da rede no final de 2019, e os resultados seriam usados no planejamento escolar de 2020, quando as equipes escolares construíram os seus planos de convivência utilizando o Método de Melhoria da Convivência – MMC. Quando o Secretário principal viu o resultado geral da avaliação, ele não deixou que fosse divulgado para as escolas, embora os educadores já tivessem sido orientados em como usar os dados da avaliação para planejar as ações de convivência.

Após o início da pandemia da Covid-19, um novo programa foi criado para compor as atividades do conviva, o programa Psicólogos na Educação, visando a contribuição nas ações de convivência e melhoria do ambiente escolar, apoiar na saúde emocional dos educadores e o trabalho pedagógico das equipes escolares no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes da rede estadual, conforme notícia¹² divulgada no site da SEDUC. A equipe do CONVIVA soube do lançamento deste programa quando o Secretário fez o anúncio na mídia; ninguém foi consultado ou participou da sua construção. A contratação dos psicólogos ocorreu por meio de um pregão e a empresa contratada presta seus serviços de psicologia via plataforma digital. Profissionais de qualquer região do país puderam atender as escolas, mesmo sem conhecer o seu contexto, sua cultura, sua história e suas práticas pedagógicas. A SEDUC ofereceu um curso virtual aos psicólogos contratados com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nos últimos anos, o movimento de patologização e de medicalização da educação tem crescido no Brasil e no mundo. Há uma forte crença de que as queixas escolares (problemas de aprendizagem e comportamento manifestados pelos alunos) são problemas dos próprios alunos. Para Souza (2007), as práticas escolares precisam ser repensadas, pois muitos estudantes têm sido diagnosticados de forma indevida.

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria de crianças das nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que esses aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis (SOUZA, 2007, p. 37).

¹² Notícia do Programa Psicólogos na Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-inicia-o-programa-psicologos-na-educacao-partir-desta-quarta-feira-17/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

A crítica está relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola que reproduz a exclusão, a alienação e a submissão dos estudantes e depois, patologiza o seu comportamento. Leal, Facci e Souza (2014), explicam que a escola presta serviço à sociedade sendo orientada pelo capital e utiliza os conhecimentos da psicologia para validar as suas atividades, retirando a possibilidade do desenvolvimento pleno das pessoas, por elas não terem acesso ao que de fato a educação escolar deveria oferecer.

A psicologia escolar e a Lei 13.935: O papel da(o) psicóloga(o) escolar

Desde os anos 1980, a psicologia escolar e educacional tem questionado a relação entre psicologia e educação de forma a considerar que as teorias psicológicas estiveram, durante décadas, a serviço de explicações a respeito do mal desempenho de estudantes na escola, centradas em perspectivas individualizantes e que culpabilizam os estudantes, suas famílias e sua origem social. A discussão sobre o fracasso escolar ampliou a concepção sobre os aspectos sociais, históricos, políticos e culturais que compõem as dificuldades de escolarização, trazendo um importante conjunto de análises que passaram a ser referência para a compreensão do papel ético-político da psicologia na educação (PATTO, 2015).

Assim, as discussões que sucederam no âmbito da psicologia escolar, passaram a se constituir em uma perspectiva crítica de psicologia, buscando explicitar as dimensões sociais, econômicas e políticas da escolarização, repensando os referenciais da psicologia para compreender a complexidade da subjetividade humana em uma sociedade de classes e a propor ações coletivas e compartilhadas entre psicólogas(os), educadores e profissionais de áreas afins, para a ampliação do acesso e da permanência escolares, de forma democrática e participativa.

Nesse processo histórico de crítica, foram se consolidando propostas teórico-metodológicas com base na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica que passaram a explicitar as contradições, os preconceitos, as disputas advindas da desigualdade social e que se materializam no dia a dia escolar, nas práticas pedagógicas, nas expectativas a respeito das crianças das classes trabalhadoras, nas possibilidades de enfrentamento às questões estruturais da sociedade brasileira, como o racismo.

A ampliação dos debates sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar no Brasil caminhou, portanto, na direção de um projeto ético-político de psicologia em uma perspectiva emancipatória e democrática, constituindo consensos quanto às atividades profissionais que contribuam para: a) a consolidação do projeto pedagógico das escolas: b) a realização de atividades multiprofissionais, envolvendo vários segmentos da sociedade em busca da garantia

de direitos para crianças e adolescentes; c) a colaboração direta com a atividade docente de maneira a apoiar as ações de aprendizagem e de desenvolvimento humano na escola; d) ações de enfrentamento à violência, desigualdade, discriminação, racismo, homofobia e várias formas de exclusão social; e) a ampliação dos laços de convivência social e de participação dos estudantes e das famílias no cotidiano escolar; f) a efetivação das políticas de inclusão da pessoa com deficiência; g) a ampliação do diálogo entre educadores, estudantes e pais para as decisões que constituem o dia a dia da escola, dentre outros aspectos (CFP, 2019).

As produções acadêmicas, científicas, dos órgãos representativos da profissão, dos coletivos e dos conselhos profissionais puderam revelar esse movimento fundamental da psicologia brasileira e da psicologia na sua relação com a educação. Um destaque muito importante precisa ser dado ao processo de formação profissional. O projeto político da psicologia no Brasil impactou a formação de psicólogas(os) seja pela organização das entidades brasileiras, seja pelas universidades ou ainda por instâncias governamentais que ampliaram nos anos 2000 as ações democráticas no país para a formação profissional em nível superior, instaurando uma política nacional de avaliação do ensino superior (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). No caso específico da formação em psicologia, as diretrizes curriculares nacionais para a graduação em psicologia foram aprovadas em 2004 e reformuladas em 2011 e 2019, dando um dinamismo e ampliando a participação das instituições formadoras em todo o país.

A aprovação da Lei 13.935 em 11 de dezembro de 2019 que "dispõe sobre os serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica" é uma importante consequência do processo de luta das(os) psicólogas(os) para um reconhecimento efetivo da participação e das contribuições da psicologia na educação em uma perspectiva emancipatória. As necessidades sociais, agravadas pelas políticas neoliberais, têm apresentado desafios de grande monta à educação e à formação humana. A sociedade civil precisa, cada vez mais, constituir políticas públicas que venham fortalecer posições democráticas, participativas e coletivas na garantia de direitos e no avanço de um projeto ético-político para toda a sociedade.

Considerações finais

As pesquisas são importantes instrumentos de denúncia e de anúncio em uma sociedade de classes marcada pela desigualdade social. Consideramos que o tema da convivência social é fundamental para que possamos compreender as relações sociais e nelas as marcas dos valores impetrados entre as pessoas, em uma determinada cultura. A escola enquanto importante instituição social é um espaço de relações humanas em que se encontram as mais diversas contradições postas na vida cotidiana. Identificar tais relações, compreender as origens de determinados preconceitos e estereótipos, propor práticas coletivas, democráticas e inclusivas torna-se uma condição imprescindível para a resistência à desumanização.

REFERÊNCIAS

CECCON, C. *et al.* **Conflitos na escola**: Modos de transformar. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/educacaobasica_web.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. **Adolescência em foco**: Contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: SciELO – EDUEM, 2014.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático populares**: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nvqbjcqwfmgrflctr3clcj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, L. C. B. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 1, p. 5-42, jan./mar. 1998. disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/rsp/article/view/360>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In*: ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da violência na escola**: Um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução n. 48, de 1 de outubro 2019**. Institui o CONVIVA SP – Programa de melhoria da convivência e proteção escolar no âmbito da rede estadual de educação. São Paulo: Secretário de Estado da Educação, 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strato=201910010048>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico 2019 a 2022**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1y_11kktemg7mfqw7pxbitcknuxyktqjh/view?usp=sharing. Acesso em: 10 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas, SP: Editora autores associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora autores associados, 2013.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando bastidores: Do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. P. Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Como referenciar este artigo

FODRA, S. M.; SOUZA, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022092, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16952>

Submetido em: 09/12/2021

Revisões requeridas: 22/03/2022

Aprovado em: 13/05/2022

Publicado em: 01/07/2022