

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Leda Helena Galvão de Oliveira Farias**

**BIOGRAFIA E FORMAÇÃO:  
aportes do Professor Mediador Escolar e  
Comunitário**

**Taubaté – SP  
2016**

**Leda Helena Galvão de Oliveira Farias**

**BIOGRAFIA E FORMAÇÃO:  
aportes do Professor Mediador Escolar e  
Comunitário**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação, para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

**Taubaté – SP  
2016**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

F224b Farias, Leda Helena Galvão de Oliveira  
Biografia e formação: aportes do Professor Mediador  
Escolar e Comunitário. /Leda Helena Galvão de Oliveira  
Farias. - 2016.  
129f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.

Orientação: Profª Drª. Virgínia Mara Próspero da  
Cunha, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação .

1. Sistema de Proteção Escolar e Comunitário.
2. Professor Mediador Escolar e Comunitário.
3. Formação profissional. 4. História de vida. I. Título.

**LEDA HELENA GALVÃO DE OLIVEIRA FARIAS**

**BIOGRAFIA E FORMAÇÃO:  
aportes do Professor Mediador Escolar e Comunitário**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação, para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Data: 17 de março de 2016.

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha – Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco – Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves –

Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho  
para minha irmã Jane Mara, com saudades.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida.

Aos meus familiares, em especial ao meu pai Dirceu, pelo amor e incentivo, e à minha mãe Neide, pelo amor, presença, força e apoio constantes e por ter lido com dedicação, paciência e cautela minhas produções ao longo deste estudo.

Ao meu marido Jocely e aos queridos filhos Livia e Miguel, por tudo que representam, por ajudar a superar momentos difíceis, pelo suporte, compreensão e paciência neste tempo.

À minha orientadora, Virginia Mara, por me receber com agrado e pelas orientações e auxílio.

Aos professores Cristovam Alves e Márcia Pacheco, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação.

Ao estimado Professor Antonio Nóvoa, pela doçura, contribuições e generosidade ao dispensar seu tempo e atenção.

Ao Acácio, pelo estímulo e parceria.

À Elisete (Lili), pelo apoio em muitos momentos desta construção.

Aos amigos de estrada, pela companhia e por dividirem as alegrias e as angústias do percurso. Vocês estiveram comigo neste tempo e permanecerão por meio das significativas marcas de afeto e companheirismo que deixaram.

Aos amigos que participaram direta e indiretamente desta construção.

Aos professores e colegas da turma do MPE, pelo convívio e partilha de saberes.

Aos funcionários da PRPPG, pela atenção e boa vontade com minhas solicitações.

Aos PMEC e equipe de Gestão Regional SPEC, por aceitarem participar da pesquisa. Vocês possibilitaram este estudo.

Ao Governo do Estado de São Paulo e Secretaria de Educação, pelo suporte financeiro e pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Na nova ordem social não há como negar o papel da escola e dos educadores [...]. Para os profissionais da educação está evidente que qualquer iniciativa na direção de reformas, inovações ou busca de soluções para os problemas e impasses enfrentados na área passa necessariamente pela melhor adequação da formação e da prática pedagógica dos professores às novas exigências sociais, culturais e políticas da sociedade contemporânea.

Bernadete Angelina Gatti (1997)

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na rede pública de ensino paulista, com foco no Sistema de Proteção Escolar. Pretendeu-se conhecer e compreender as características pessoais e profissionais dos docentes que optam por desempenhar a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário e verificar os impactos das vivências pessoais e da formação proporcionada pelo projeto na atuação e desenvolvimento profissional. Para isso, tivemos por objetivos: conhecer as características pessoais e profissionais valorizadas pelo docente que atua como Professor Mediador Escolar e Comunitário e verificar se ocorrem influências de sua história de vida e da formação na prática e no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa teve caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, pela metodologia de história de vida. A população foi constituída por sessenta e dois docentes que atuam como Professor Mediador Escolar e Comunitário em unidades escolares públicas, todos de uma mesma Diretoria Regional de Ensino. Inicialmente foi aplicado questionário a todos os sujeitos, e, posteriormente, realizaram-se as entrevistas semidirigidas com quatro docentes. A análise dos dados se baseou nos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a pesquisa, sendo utilizado software *SPHINX* para tabular os dados do questionário e a análise narrativa para as entrevistas. Os resultados finais mostraram que ética, paciência, discrição e capacidade de comunicação são as características mais valorizadas e confirmaram que este professor se reporta às experiências pessoais e aos conteúdos da formação para alicerçar sua prática. Este estudo espera poder contribuir para a reflexão sobre o conhecimento do perfil e formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, colaborando com novos olhares para os formadores deste professor.

**Palavras-chave:** Sistema de Proteção Escolar e Comunitário. Professor Mediador Escolar e Comunitário. Formação profissional. História de vida.

## ABSTRACT

This study was conducted in public education São Paulo, focusing on School Protection System. It was intended to understand the personal and professional characteristics of teachers who choose to play the role of mediator and Community School Teacher and the impacts of initial and continuing training provided by the project, for the performance and professional development. So we had the following objectives: to verify the personal characteristics and teaching professionals who acts as mediator Teacher School and Community; verify the personal experiences and the influences of training in their work. The research was exploratory and descriptive, with a qualitative approach, the life history methodology. The population consisted of sixty-two teachers who act as mediator Teacher School and Community in public school units of state public network, all of the same Regional Education Board. Initially questionnaire was administered to all subjects, and then there were the semi-structured interviews with four teachers. Data analysis was based on the theoretical and methodological assumptions that underpin the research. The final results confirmed that this teacher refers to personal experiences and training content to underpin their practice. This study hopes to contribute to the reflection on the knowledge of the profile and training of Professor School and Community Mediator, collaborating with new looks for trainers of this teacher.

**Keywords:** School Protection System. Teacher School and Community Mediator. Vocational training. Life story.

## **LISTA DE SIGLAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAAS – Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CF – Constituição Federal  
CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos  
DRHU – Departamento de Recursos Humanos  
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OFA – Ocupante de Função Atividade  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico  
PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário  
RES. SE – Resolução – Secretaria de Educação  
ROE – Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar  
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
SE – Secretaria da Educação  
SPEC – Sistema de Proteção Escolar e Comunitária  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Consulta ao Banco de Teses da Capes	18
Tabela 2 – Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária Brasil – São Paulo	65
Tabela 3 – Acúmulo de função docente	71

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero	62
Gráfico 2 – Faixa etária	64
Gráfico 3 – Habilitação profissional	66
Gráfico 4 – Segunda formação profissional	67
Gráfico 5 – Situação funcional	69
Gráfico 6 – Tempo no magistério	72
Gráfico 7 – Tempo na função PMEC	72
Gráfico 8 – Atribuições legais do PMEC	74

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Problema</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Objetivos</b>	<b>16</b>
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
<b>1.3 Delimitação do estudo</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Relevância do estudo/justificativa</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Organização do trabalho</b>	<b>20</b>
<b>2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA</b>	<b>22</b>
<b>3 O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR – SPEC</b>	<b>30</b>
<b>3.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o SPEC</b>	<b>30</b>
<b>3.2 O Sistema de Proteção Escolar e o Professor Mediador Escolar e Comunitário</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Considerações sobre o perfil do PMEC</b>	<b>35</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b>	<b>39</b>
<b>4.1 A formação inicial e contínua do professor</b>	<b>40</b>
<b>4.2 A formação inicial e contínua do PMEC</b>	<b>42</b>
<b>5 MÉTODO</b>	<b>46</b>
<b>5.1 Tipo de pesquisa</b>	<b>46</b>
5.1.1 O método história de vida	48
5.1.2 A história de vida como eixo da pesquisa	49
<b>5.2 O <i>locus</i> da pesquisa</b>	<b>56</b>
<b>5.3 A população e a amostra da pesquisa</b>	<b>56</b>
<b>5.4 Instrumentos para a coleta dos dados</b>	<b>56</b>
<b>5.5 A coleta de dados</b>	<b>57</b>
<b>5.6 A análise de dados</b>	<b>59</b>
5.6.1 A análise dos questionários	60
5.6.2 A análise das entrevistas	60
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>62</b>
<b>6.1 Identificando/caracterizando a amostra – Quem é o PMEC?</b>	<b>62</b>
<b>6.2 Apresentação e discussão dos dados das entrevistas</b>	<b>77</b>
6.2.1 Categoria 1 – Da infância à juventude: marcas da formação familiar e escolar	78

<i>6.2.1.1 Considerações sobre a categoria 1</i>	83
6.2.2 Categoria 2 – Autoimagem docente: o processo de formação profissional e a vivência na docência	84
<i>6.2.2.1 Considerações sobre a categoria 2</i>	90
6.2.3 Categoria 3 – Ser PMEC: inscrição e ingresso na função	93
<i>6.2.3.1 Considerações sobre a categoria 3</i>	99
6.2.4 Categoria 4 – Impactos na vida pessoal e profissional da formação e atuação na função PMEC	105
<i>6.2.4.1 Considerações sobre a categoria 4</i>	111
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	115
<b>REFERÊNCIAS</b>	120
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	127
<b>ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa</b>	128

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e a LDB (BRASIL, 1996) ratifica este direito. Na sociedade contemporânea brasileira, a escola pública se esforça em alcançar a universalização da educação: saiu do espaço de educação elitizada para o acolhimento de todos.

Para o Ministério da Educação (MEC) brasileiro, como descrito no documento referência da Conferência da Educação Básica, a educação é prática e processo social que compõem as relações sociais mais amplas, e que deve ser processo contínuo ao longo da vida, podendo ocorrer em qualquer espaço.

Como prática social, a educação tem como *lócus* privilegiado a escola, entendida como espaço de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade como parâmetro para o desenvolvimento das atividades. (BRASIL, 2006, p. 3).

A escola não está à margem da sociedade contemporânea; ela é uma instituição cuja função social é irrefutável. Como espaço de relações, onde acontece o processo educativo formal e a socialização da cultura e do conhecimento construído pela humanidade, a escola sofre a influência dos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais presentes em seu contexto (BRASIL, 2014).

Os alunos e as famílias, com todas as suas variáveis, adentram o espaço escolar, carregados de cultura, visão de mundo, condições de vida, conflitos e lutas. No espaço escolar, vulnerabilidades socioeconômicas se tornam visíveis, eclodem climas de conflito e de desajustes de comportamentos, trazendo situações de insegurança à gestão e ao ensino. Problemas de inter-relações entre as pessoas do universo escolar, conflitos, violência, danos ao patrimônio, vandalismo e situações de vulnerabilidade individuais ou coletivas começaram a se apresentar na maioria das escolas públicas. Esta nova realidade afetou e afeta o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando todo o ambiente escolar e, muitas vezes, chega a afetar o desempenho de alunos, classes e até da escola.

As transformações sociais criam novas demandas e, frente a isso, os governos, os sistemas educativos e as escolas propõem novas políticas, ações, objetivos, programas e novos sujeitos para a realidade que se apresenta na educação.

No ano de 2010, considerando as situações de conflitos, fragilidades e violência identificadas no contexto escolar da rede pública paulista, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) implantou o Sistema de Proteção Escolar e Comunitária (SPEC), ou

seja, adotou uma política pública voltada para a melhoria do clima no ambiente escolar, que pretende estabelecer uma rede de proteção social a fim de combater e minimizar as vulnerabilidades da escola.

A identificação dos problemas foi um indicador importante para a SEESP. Conforme Crispino (2007, p. 23) afirma, “[...] o primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades”.

Observando as linhas gerais do SPEC, expostas na Resolução SE n.º 19/2010, percebemos que o caminho proposto por esta nova política, e que está se fazendo, é o de vivência de mudanças e transformações em busca de interações e condições ambientais sadias na escola. A SEESP inseriu, nas escolas de sua rede, a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Para exercer tal função, a legislação determina que o professor demonstre características específicas para uma atuação metodológica adequada às situações de vulnerabilidades.

Este professor tem uma atuação diferenciada na unidade escolar que, em nosso entender, é impregnada pelas aprendizagens que ocorreram ao longo de sua vida pessoal e profissional e pelas formações em serviço, decorrentes do impositivo da legislação que pretende uma atuação específica para a função.

Diante do exposto e na atuação como supervisor de ensino, em uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo, responsável pela Gestão Regional do SPEC, desde o início do projeto, em 2010, no acompanhamento de todas as ações do projeto, na atribuição dos docentes e na formação inicial e contínua do PMEC, pus-me a refletir sobre a função de gestor regional e sua atuação junto a esses educadores, bem como sobre a formação e atuação dos PMEC.

Ao participar de um curso, *lato sensu*, propiciado pela SEESP aos gestores da rede pública, como trabalho de conclusão de curso, realizei uma breve análise sobre a inserção do PMEC na escola. Continuando, durante os anos, a acompanhar o projeto, os meus questionamentos se ampliaram, o que culminou com a opção por desenvolver esta pesquisa, em nível de mestrado.

A partir do momento de análise inicial, surgiu um sentimento de desassossego, que motivou a observação mais detalhada destes profissionais e das escolas que contam com eles, e, por fim, a realização deste estudo, na busca da compreensão dos aspectos da história de vida e formação que evidenciam características pessoais afeitas ao trabalho desenvolvido e da contribuição que os processos de capacitação/formação oferecem a este professor.

A indagação de Nóvoa (1992, p. 16), “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?”, traduziu a inquietação que houve frente ao PMEC. Várias indagações sempre estiveram presentes nas reflexões desta pesquisadora: Quem são esses professores? Como e por que se tornaram professores mediadores? Quais foram suas motivações? Quais elementos contribuíram para seu desenvolvimento profissional? Como resgatam suas vivências para desenvolverem suas práticas como PMEC?

Houve um forte interesse em verificar como as vivências pessoais contribuíram para delinear características do profissional, que se alinham ao projeto e também como o educador percebe se o trabalho é afetado pela própria história de vida e pela formação inicial e contínua, em analisar quais aspectos os educadores valorizam e que direcionam e ampliam o entendimento das situações em que devem agir e as formas de suas práticas na escola, contribuindo para o bom desempenho da função e gerando a melhoria do ambiente escolar, do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Por ser um projeto relativamente novo, foi de grande valia observar e analisar quais características pessoais os professores valorizam e a formação profissional, com toda complexidade dos elementos que compõem a ação deste docente, suas concepções e suas práticas nos diversos contextos e em diferentes perspectivas.

A pretensão deste estudo foi subsidiar a compreensão das características pessoais e profissionais do PMEC e identificar a contribuição que a formação inicial e continuada deste docente traz para uma boa atuação no ambiente escolar, auxiliando no desempenho da função e desenvolvendo e ampliando as competências para a atuação profissional, além de verificar se há influências na natureza e qualidade de trabalho.

O estudo teve como objeto as características e a formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, inserido nas unidades escolares da rede pública paulista a partir de 2010, após a criação do Sistema de Proteção Escolar e Comunitária. A pesquisa de campo foi feita na região do Vale do Paraíba, com docentes de diversas unidades escolares de uma mesma Diretoria de Ensino Regional.

Em minha vida profissional, tive formação e experiência na docência, na direção de escola e, atualmente, na supervisão de ensino. Posso afirmar que, pessoalmente, a pesquisa foi muito importante, pois proporcionou uma maior consciência e compreensão do meu próprio papel na Gestão Regional do SPEC, em relação à proposta de formação que se oferece ao docente, bem como à pessoa de um educador que se propõe a ser um PMEC. Os estudos e a pesquisa trouxeram uma nova dimensão para minha atuação profissional, com subsídios valiosos de teoria e prática relativas ao projeto. Como profissional e como pessoa me senti

enriquecida com o conhecimento dos autores com os quais trabalhei e com a contribuição dos PMEC, na partilha de como percebem em seu trabalho aspectos de suas vidas e formação.

### **1.1 Problema**

As vivências e características pessoais e a formação inicial e contínua para a função PMEC têm impacto no desempenho profissional?

### **1.2 Objetivos**

#### 1.2.1 Objetivo geral

Compreender as características pessoais e profissionais e as contribuições da formação inicial e continuada no desenvolvimento profissional e na atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

#### 1.2.2 Objetivos específicos

Conhecer quais as características pessoais e profissionais que são percebidas pelo docente que exerce a função PMEC e que este considera essenciais para sua atuação.

Verificar se ocorre influência da história de vida e da formação inicial e continuada na prática cotidiana e no desenvolvimento pessoal e profissional do PMEC.

### **1.3 Delimitação do estudo**

O estudo foi desenvolvido com professores que desempenham a função de PMEC, lotados em várias unidades escolares da rede pública paulista, vinculadas a uma Diretoria Regional de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

### **1.4 Relevância do estudo/justificativa**

O mundo vive um momento de validação de direitos para todos. A educação figura entre estes direitos. A escola é um dos espaços para efetuação e garantia destes e, além disto, vive um momento no qual as situações de vulnerabilidade e violência da sociedade

adentraram seus muros, gerando diversas situações incompatíveis com o processo educacional e exigindo uma nova postura no embate aos problemas que afetam seu clima e seu trabalho pedagógico.

O estudo sobre os docentes que atuam como PMEC mostra sua importância para o contexto atual da escola, já que possibilitou a verificação dos aspectos fundamentais da formação e desempenho da função de um educador de proximidade na unidade escolar.

O estudo é pertinente ao contexto escolar, evidentemente às escolas públicas do Estado de São Paulo, visto:

- a) a observação de um contexto social emergente em que todos, dos mais diferentes agrupamentos da sociedade, ante suas necessidades, expectativas e visão de mundo, questionam e contestam chamando atenção para direitos e clamando atendimento e espaço;
- b) a escola ser parte da sociedade e na universalização do atendimento vivenciar conflitos entre as expectativas dos alunos, seus contextos sociais e culturais diferenciados, num contexto de escola para todos, mas ainda com o paradigma da seletividade e do autoritarismo;
- c) a necessidade de que educadores auxiliem, contribuam e forneçam suporte para a escola enquanto espaço relacional e de instrução, para atuação na interação com alunos, pais, famílias, docentes, equipe escolar e comunidade;
- d) a carência de modelos de formação docente para atuação em conflitos, intervenção disciplinar e construção de mecanismos de proteção e práticas de prevenção à criança e ao adolescente;
- e) a percepção de mudanças procedimentais na relação pedagógica, de dominação/subordinação para uma relação de liberdade e cooperação;
- f) a identificação de novos saberes que possam subsidiar a formação profissional docente, levando maior segurança e qualidade à atuação.

O estudo torna-se significativo ao identificar algumas características valorizadas pelos docentes em sua prática e algumas contribuições da formação pessoal no desenvolvimento profissional do PMEC, apontando aspectos de sua vida e formação e de exercício da função que auxiliam no tratamento das situações de vulnerabilidade escolar, na adoção de posturas nas inter-relações, no desenvolvimento de projetos pedagógicos e socioeducativos, apontando direções para o trabalho com as complexidades encontradas na escola contemporânea.

O tema do estudo é recente e os dados levantados auxiliam a identificação de características de perfil e do contexto de formação do PMEC e, conseqüentemente, colaboram com o conhecimento do processo de seleção e formação destes professores, com suas formas

de organização. Para a rede de educação estadual paulista, contribui com a reflexão sobre aspectos da delimitação do perfil profissional, formas de organização do processo de formação deste profissional e com os formadores deste professor.

A importância social do estudo é perceptível pela contribuição à reflexão e construção do conhecimento de aspectos que formam um educador voltado para atuação intra e extramuros da escola, para práticas de mediação de conflitos, para a construção de saberes de convivência pacífica e cidadania consciente, além dos aspectos relativos ao valor da formação para a profissionalidade docente.

A relevância deste estudo também se mostra na contribuição de análises da atuação e formação do professor que desempenhará uma função voltada para articulação entre o contexto escolar, a realidade social e o pleno desenvolvimento humano.

Apesar da dimensão do problema, foram localizados poucos estudos sobre as políticas de proteção e prevenção de violência nas escolas, sobre educadores com atuação voltada para as vulnerabilidades da escola, com perspectiva comunitária. Quanto aos que abordam especificamente o tema do PMEC, o número é ainda mais reduzido.

Em pesquisa realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram encontrados poucos registros sobre o tema, conforme indica a tabela abaixo:

**Tabela 1 – Consulta ao banco de teses da Capes**

Palavras-chave da busca	Número de teses	Observações
Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)	05 (cinco) registros	4 (quatro) registros têm seu foco na violência escolar e um (1) registro tem foco na mediação de conflitos.
Sistema de Proteção Escolar	10 (dez) registros	5 (cinco) registros são os mesmos encontrados com a busca da expressão: “Professor Mediador Escolar e Comunitário”.
Violência nas escolas	114 (cento e quatorze) registros	
Violência escolar	221 (duzentos e vinte e um) registros	A maioria dos registros são os mesmos da busca com a expressão “violência nas escolas”.
Formação do PMEC	0 (zero) registros	

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Em pesquisas por artigos e publicações, em site de busca na internet, houve aproximadamente 177.000 (cento e setenta e sete mil) resultados de busca para a expressão “Professor Mediador Escolar e Comunitário”. Observando as 10 (dez) primeiras páginas, a maioria são legislações, publicações institucionais, convocações e comunicados das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, notícias de jornais, blogs de PMEC ou de

escolas e sites de escolas; a partir da página oito já aparecem muitas publicações por similaridade de palavras e que não têm relação ao projeto. A pesquisa para a expressão “Sistema de Proteção Escolar – São Paulo” traz um número maior de resultados, aproximadamente 650.000 (seiscentos e cinquenta mil), porém observando até a página 10 (dez), poucas são as referentes ao projeto da Secretaria de Estado da Educação; há muitos resultados por similaridade, não pertinentes ao tema. Ao abrir os resultados que eram mais pertinentes ao tema, evidenciou-se que o número de registros de artigos e publicações era pequeno, e os que tratavam da questão eram mais voltados para as abordagens de violência escolar, mediação de conflitos, indisciplina e demandas sociais. Quanto à formação específica do PMEC, não foram encontrados até o momento e na pesquisa citada acima artigos, dissertações ou teses.

Ao verificar os 5 (cinco) registros do Banco da Capes, observamos que são 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese. Ao lermos os detalhes das produções, vemos que uma foi realizada em 2011, e outras 4 (quatro) em 2012.

A dissertação de Mestrado de Lilia Maria Cardoso, *Violência na escola: o Sistema de Proteção Escolar do Governo do Estado de São Paulo e o Professor Mediador Escolar e Comunitário* (CARDOSO, 2011), discute as formas de violência na escola e analisa as estratégias de mediação de conflitos aplicadas e afirma que são muito relevantes as contribuições do PMEC nestes casos.

A dissertação de Adenildo de Lima, intitulada *Um Olhar socioeducativo: mediação de conflitos no ambiente escolar* (LIMA, 2012), problematiza o acompanhamento das medidas socioeducativas, com a possibilidade do PMEC facilitar este processo pelo uso de recursos metodológicos específicos. Descreve a atuação do PMEC quanto ao uso de modelos adequados para as práticas socioeducativas e destaca o diálogo como diferencial, que qualifica a ação e promove um novo olhar, mais acolhedor, ao aluno em conflito com a lei. Como já havia atuado como mediador, o autor aproveitou suas experiências prévias para sistematizar e reforçar a análise do papel do PMEC no acompanhamento socioeducativo dos alunos. O autor destaca o marco da capacitação da SEESP e o ponto de vista dos próprios mediadores quanto ao problema.

Carlos Alberto Ferreira de Souza, em sua dissertação *Violência e Indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: Um estudo de caso centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário* (SOUZA, 2012), investiga os modelos de resolução de conflitos utilizados na escola, destacando especialmente os aplicados pelo PMEC, e afirma que esta função é um modelo alternativo aplicado ao cotidiano escolar, e como é muito recente não foi possível verificar como funciona. Também afirma que a explicitação de novas e viáveis

alternativas de solução dos problemas das escolas exige aprofundamento do assunto, o que pode orientar políticas públicas que complementem e viabilizem o desenvolvimento do trabalho do professor mediador e uma mentalidade voltada para a restauração das relações harmoniosas na escola.

Rafaela Ribeiro de Castro Silva, na dissertação *Conflitos no ambiente escolar: indisciplina, ato infracional e mediação* (SILVA, 2012), trata do conflito na escola sob a perspectiva da proteção integral e o SPEC, investigou as estratégias utilizadas na escola para tratar os conflitos e percebeu que há dificuldades de implementação destas estratégias de intervenção, mediante algumas incoerências percebidas nos documentos produzidos pela Secretaria da Educação, quer geradas pelas dificuldades de interpretação por parte dos profissionais da educação ou até mesmo pelas intrincadas relações entre indisciplina e ato infracional com relação ao adolescente em conflito com a lei.

Por fim, a tese de doutorado de Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi, *O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas* (SCOTUZZI, 2012), afirma que os programas de prevenção de violência em ambiente escolar, desenvolvidos pela SEESP na última década, apresentam aspectos semelhantes e, por vezes, repetitivos; que os projetos buscam objetivos não divulgados que colidem com os objetivos proclamados na legislação pertinente; que o SPEC apresenta contradições, quando a prescrição do Manual (hoje excluído do SPEC) se choca com a função do PMEC, e que o PMEC assume um delicado papel de resgatar as relações éticas e morais na escola, para a construção de um ambiente escolar mais pacífico, o que só será possível com o trabalho coletivo dos atores escolares, com investimento público e vontade política na formação, no acompanhamento e na avaliação do projeto.

As ideias percebidas na leitura dos detalhes das dissertações e tese, acima mencionados, disponibilizados no banco da Capes, foram importantes contribuições para a reflexão sobre o SPEC e o PMEC, por ser um projeto recente e requerer estudos mais aprofundados e foram referenciais importantes que subsidiaram a construção de minha pesquisa, mostrando a pertinência do tema.

## **1.5 Organização do trabalho**

Com uma base teórica que fundamentou a prática empírica, o estudo foi iniciado com revisão da literatura e, posteriormente, desenvolvido com o apoio teórico simultâneo à aplicação de questionário, realização de entrevista e categorização e análise dos dados.

O trabalho está organizado em seções, apresentando *introdução*, em que são descritos o problema, os objetivos, a justificativa e relevância do tema e a estrutura do trabalho.

Em seguida, as seções apresentam conceitos sobre sociedade, educação e escola; conceitos e fundamentos legais e documentais que embasam o Sistema de Proteção Escolar com o Professor Mediador Escolar e Comunitário e a Formação de Professores, contemplando a formação inicial e continuada do PMEC. A abordagem foi a partir da ótica de diferentes autores e da análise da legislação, documentos e publicações institucionais referentes à política pública abordada, a fim de fundamentar amplamente o presente estudo, permitindo a apropriação e aprofundamento de conceitos. São apresentados: “Sociedade, Educação e Escola”, “O Sistema de Proteção Escolar” e “A formação de professores e a formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário”.

A próxima seção aborda a *metodologia* adotada, que é descrita com referências ao caminho metodológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa, à fundamentação teórica do método de história de vida: planejamento e execução do estudo, aplicação de questionário e realização de entrevistas, culminando com a análise dos dados. Foi utilizado o *software SPHINX* e a análise narrativa para categorizar os dados.

Após, apresenta-se *resultados e discussões* com base na análise e interpretação dos dados a partir das narrativas biográficas e de formação dos sujeitos. Pretendeu-se criar um paralelo de todos os dados e informações levantadas com as teorias apresentadas na pesquisa, com o objetivo de evidenciar as respostas ao problema proposto, bem como a explicação sobre o método de análise e a apresentação final com os resultados obtidos.

Por fim, são apontadas as *considerações finais* e as *referências*.

## 2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

A sociedade pode ser definida como um conjunto de pessoas que convivem de forma organizada e situada em um espaço e tempo contextualizados. Como espaço onde há um pacto de convivência, para manter a estabilidade constituinte da identidade coletiva, precisa da educação para a formação das pessoas, perpetuação do conhecimento, dos valores e manutenção de vínculo de pertencimento.

Há um ideal de humanidade e, segundo Arroyo (2000, p. 53), ele “[...] vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos”; o desejo é de que todos participem deste ideal, que seja “garantido a todos o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado”, o aprendizado para ser humano. “A educação básica universal é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos” (ARROYO, 2000, p. 54).

Segundo Delors (2010, p. 5),

A educação é [...] uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação.

A educação é pressuposto para o desenvolvimento humano, para a compreensão de si e do mundo, integração e qualificação para o trabalho, sendo direito fundamental e essencial para o Estado democrático. Como direito subjetivo, que se realiza na própria pessoa e assegura dignidade a todos, e como dever do poder público, o qual não pode se omitir a efetivá-lo, a educação é elo entre as gerações e consolida a evolução sócio-cultural-científica da humanidade.

Como atividade humana, inerente à sociedade, educação é termo amplo que abarca aspectos variados da vida e envolve família, comunidade e poder público, ou seja, o Estado. Está presente de várias formas na vida de todos os indivíduos, pois a aprendizagem é condição que promove o desenvolvimento humano.

Necessária e indispensável para o ser humano, tanto em seu desenvolvimento individual como social, a educação é fator que delinea sua personalidade e a construção da própria cidadania, como requisito e qualidade de quem vive inserido na coletividade.

Por ser a educação direito de todos (BRASIL, 1988, 1996), ela exige uma ação efetiva e positiva do poder público em sua garantia; ela rompe a individualidade da pessoa e se mostra como exigência para a coexistência social. Este direito é indissociável dos direitos

sociais, de se encontrar elencado entre os direitos humanos, na perspectiva da asseverar a dignidade humana.

Nesta perspectiva, a educação é claramente instrumento necessário para a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, para a garantia de desenvolvimento individual e coletivo e para a promoção de bem para todos.

O direito à educação como direito social, de acordo com o documento da Conferência Nacional da Educação Básica, do Ministério da Educação, evidencia a importância de fazer um movimento coletivo de mudança apontado para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2006).

O contexto de direito à educação traz, segundo Arroyo (2000), a redefinição das funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano e não faz perder a centralidade do conhecimento e do ofício de ensinar, levando a reaprender que o ofício docente se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, reencontrando o sentido educativo da docência.

A educação se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, ou seja, nas escolas, e estas pressupõem sistemas educativos que considerem a realidade da comunidade. De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 11),

A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações.

Há uma forte relação entre educação, sociedade e direito, e ela vai mostrar elos entre conhecimento, convivência, igualdade de condições e normas. Ao se estender o entendimento do direito e da forma de concretizá-lo, passa-se a exigí-lo do poder público. Segundo Freire (1996), ao conhecer o significado de escola, a sociedade compreende que ela não é somente transmissora de conteúdos e sim formadora de seres humanos.

O espaço escola se apresenta necessário na ordem social e tem hierarquia, estrutura e funcionamento característicos ao contexto social em que se encontra. A escola contemporânea apresenta características peculiares.

O documento *Referenciais para formação de professores*, de 1999, do Ministério da Educação brasileiro, apesar de ser escrito há mais de uma década; ainda retrata o mundo contemporâneo, afirmando que:

[...] vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo [...]. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência... –, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. (BRASIL, 1999, p. 23).

O caminho que está sendo percorrido, em busca da universalização do atendimento escolar no Brasil, ampliou o número de alunos e construiu um novo ambiente de diversidade e de conflito com os valores vivenciados pela escola e pela organização social.

Segundo Castro (2010, p. 11), a ampliação do atendimento escolar não foi acompanhada de fatores que garantam a permanência nem qualidade ao ensino ministrado:

A inegável expansão do acesso à escola não correspondeu [...] a uma efetiva democratização da educação nem à oferta de uma educação de qualidade, elementos essenciais para garantir tanto a permanência quanto a conclusão da educação básica na idade adequada.

A escola recebe alunos e profissionais oriundos de todos os segmentos da sociedade. Soma-se à universalização do atendimento a diversidade de contextos de vida de seus alunos, docentes, gestores e funcionários.

Como espaço universalizado, a escola é o reflexo do universo social em que se inclui e se torna microcosmo da sociedade. De acordo com Ahlert e Tuboiti (2013, p. 30),

A escola caracterizada como um microcosmo da sociedade, espaço de diversidade e de diferença, é um lugar privilegiado para o conhecimento – em seus mais diversos sentidos, desde o saber instituído até a possibilidade de descortinar os sentidos que os próprios sujeitos concedem às suas experiências.

A convivência na escola espelha a convivência social, pois o ser humano possui diferenças marcantes entre os indivíduos e estabelece referências de grupo e pertencimento. Essas diferenças humanas geram discriminações, intolerâncias, preconceitos, confrontos e conflitos manifestos sobre a diversidade. Para uma convivência mais harmônica, exige-se uma

sociedade e uma escola que respeitem a alteridade e percebam a obrigação imprescindível de adoção de políticas públicas para a gestão de conflitos.

As concepções de escola, de aluno, presentes nos territórios escolares são idealizadas em outras épocas. Conforme Pérez Gómez (2001) afirma, a cultura escolar está adaptada a situações pretéritas.

Neste sentido, os profissionais da educação, muitas vezes, têm uma concepção de aluno criada e estabelecida no atendimento ocorrido em tempos mais remotos, mas que permanece nos dias atuais, gerando distância entre o aluno ideal e o real.

Na escola atual, ante os direitos dos alunos, a postura de docentes, usando muitas vezes um padrão ultrapassado de conduta profissional, e a expectativa da comunidade quanto à educação também podem gerar conflitos. Podem surgir conflitos por situações de não aprendizagens ou defasagem de níveis de aprendizagem e conflitos gerados por carências e situações sociais, condutas inadequadas ou por problemas nas inter-relações. Muitas vezes, estes conflitos e problemas apresentam uma amplitude social maior do que a relação professor-aluno, aluno-aluno ou mais ampla que o contexto escolar.

Tomando a função social da escola, onde ela tem obrigações de desenvolvimento de potencialidades pessoais e sociais, ou seja, de promover a aprendizagem para a vivência e convivência, diante de seu contexto atual é perceptível que ainda não se mostra totalmente preparada para trabalhar com as inúmeras diferenças e situações que se apresentam cotidianamente em seu espaço, especificamente sobre suas vulnerabilidades, originadas de forma interna ou provenientes de circunstâncias externas.

Ao adentrar a escola, o aluno é acompanhado por suas vivências, conhecimentos, valores, cultura. Esses recursos são o capital que possui. Bourdieu (2013) nos apresenta a concepção de pessoa com capital humano, capital social, capital cultural e simbólico, além do capital econômico. Cada indivíduo tem um capital acumulado, formado por costumes, características e valores de seu grupo.

Segundo Bourdieu (2013), o capital da pessoa afeta o modo como estabelece relações e aprende, afetando a função e os resultados da instituição escolar. Sendo, inclusive, mecanismos de conservação social. Já o capital cultural gera vantagens e desvantagens, inclusive separando indivíduos aparentemente iguais tanto no êxito social como no êxito escolar. Para ele,

Na realidade cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre

coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2013, p. 46).

Para este autor, o capital social não é independente do capital cultural e econômico; assim, o define como

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...] mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (BOURDIEU, 2013, p. 75, grifo do autor).

Considerando o capital como conjunto de valores que o indivíduo acumula, a escola pode reproduzir a estrutura social ou proporcionar oportunidades de equacionar a situação, garantindo ascensão aos que estão em situação de desigualdade. O indivíduo também pode reproduzir sua estrutura social, até mesmo de modo inconsciente. (BOURDIEU, 2013).

É bom ressaltar que este estudo não teve pretensão de entrar no mérito da discussão sobre as diferenças e desigualdades, formas de controle sociais e uso ideológico e reprodutor da instituição escola, mas não há como negar e deixar de citar os papéis aos quais, muitas vezes, a escola se presta.

Considerando que o aluno sempre chega à escola, com bagagens diversas, quanto mais houver a universalização do ensino, maior será a multiplicidade e, conseqüentemente, a diferença e, para além desta, a desigualdade. A diferença como aquilo que distingue e a desigualdade como disparidade de condições se apresentam no universo escolar.

Como a atividade-fim da escola é a formação do aluno, pela apreensão e compreensão do alcance e da possível ampliação do conhecimento construído pela humanidade, verificamos o quanto as situações de desigualdade presentes em seu espaço podem afetar o processo de ensino-aprendizagem. Assim este espaço e seus elementos sofrem com as situações geradas e produzidas pelas vulnerabilidades e que prejudicam os resultados.

Mas o que é vulnerabilidade? Segundo os materiais de formação do Curso de Mediação Escolar e Comunitária, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, disponíveis no ambiente virtual, “[...] vulnerabilidade diz respeito aos fatores que podem aumentar ou diminuir os riscos a que pessoas ou grupos estão expostos em todas as situações de suas vidas” (SÃO PAULO, 2015).

As situações de vulnerabilidade do espaço escolar têm sua gênese no contexto em que a escola se insere e são manifestas pelas pessoas e pelas inter-relações que estabelecem neste espaço.

De acordo com as linhas do SPEC (SÃO PAULO, 2015), o contexto escolar de vulnerabilidades considera a vulnerabilidade individual (pessoal) enquanto situação que pode decorrer de comportamentos pessoais, e a vulnerabilidade social como decorrente das condições de vida do indivíduo com os aspectos social, econômico, político, cultural, de escolaridade, entre outros.

A vulnerabilidade social se transpõe para a escola, na medida em que atende pessoas em tais situações. Para Ximenes ([s.d.]), vulnerabilidade social pode ser definida como:

Um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural [...], dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social.

No ambiente escolar é possível identificar diversas situações que demonstram a vulnerabilidade das pessoas. Há vulnerabilidades identificadas no tratamento das diferenças, em preconceitos e discriminações ligados à etnia, raça, cor, classe social, gênero, orientação sexual, de local e forma de moradia, de condições econômicas, uso de drogas e/ou álcool; de condições biológicas, como dos portadores de necessidades educacionais especiais; há também vulnerabilidades do próprio ambiente e contexto escolar: carência de recursos materiais, de recursos humanos, de formação docente adequada, indisciplina, *bullying*, dificuldades de aprendizagem, entre outras.

As condições de contexto e estrutura da escola afetam diretamente a sua vida, considerando o espaço, estado de conservação do prédio, disponibilidade de recursos, comunidade intra e extraescolar e as condições do entorno escolar.

As escolas convivem com inúmeras situações complexas geradas em seu cotidiano e que advêm de fragilidades, incapacidades, situações de desigualdades decorrentes das circunstâncias econômicas, culturais, sociais, políticas e físicas. O impacto que as vulnerabilidades projetam sobre a escola marca o trabalho e a vida e afeta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Estes contextos limitam as oportunidades da educação, da aprendizagem e são causa de grande número de distorções idade/série, evasão, reprovação, entre outras situações; afetam alunos, docentes, gestores, enfim, todo o ambiente escolar.

Na medida em que atende todos os segmentos sociais, a escola pública acolhe pessoas que podem se encontrar em níveis variados de graduação de risco social, mas que se somam neste espaço único.

A vulnerabilidade presente na escola gera riscos e exige medidas que favoreçam elementos de proteção. Para minimizar os riscos das pessoas, resguardar seu patrimônio e defender sua comunidade é necessário o fortalecimento dos fatores de proteção.

A escola precisa se mostrar sensível às condições de seu cotidiano, adotando medidas para minimizar e combater o estado de fragilidades, garantindo um espaço adequado e propício ao processo de ensino-aprendizagem condizente com a educação verdadeiramente humanizadora.

Apesar da existência de conflitos, este importante espaço, no atendimento à criança, ao adolescente e ao jovem, se articula com pais e comunidade e pode estabelecer vínculos com os órgãos e instituições da sociedade, no sentido de construir uma rede de proteção social e minimizar os problemas. A escola se constitui também como espaço de proteção, pois,

[...] ao se integrar ao Sistema de Garantia de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, [...] passa a ser um dos locais onde crianças, adolescentes e jovens podem contatar pessoas capacitadas e preparadas para auxiliar na denúncia e no enfrentamento da violência (BRASIL, 2007b, p. 8).

A oferta de formas adequadas de atendimento às crianças, adolescentes e jovens, tem que ser garantida na escola, já que

[...] o elevado grau de vulnerabilidade registrado para esse grupo social, [...] evidencia que essa conquista de direitos precisa ser respaldada por práticas que estabeleçam novos padrões e atitudes no que diz respeito à forma de tratar e lidar com crianças e adolescentes, seja em âmbito familiar, comunitário, social ou estatal (BRASIL, 2007b, p. 9).

A escola tem uma função social importante na formação do ser humano e da sociedade, e a perspectiva de uma formação integral, humanística exige um esforço no sentido de desenvolver todas as dimensões do ser humano e estabelecer uma cultura de paz. Ela influencia a formação dos sujeitos e as condições da realidade social, apresenta necessidades específicas, dependendo da forma organizativa, do local e do tempo.

As transformações do mundo atual obrigaram a escola e os sistemas de ensino a buscar possíveis soluções para seus novos problemas, para a permanência do aluno na escola e para uma educação inclusiva e de qualidade.

Os professores contemporâneos, como assegura Nóvoa (2009, p. 10), são “[...] elementos insubstituíveis não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam ao desafio da diversidade”.

No mundo contemporâneo, segundo Masetto (2009), a escola, como comunidade educacional, não está mais sozinha e não é mais a única responsável pela aprendizagem dos alunos, ela se comunica com as demais comunidades e grupos existentes onde se insere e que buscam trabalhar e atender às necessidades da população. A interação da escola com outros grupos busca a educação de todos e a solução de problemas que afetam aquele espaço mais amplo de vivência.

Os fenômenos da sociedade e suas formas de repercussão na escola apresentam exigências específicas. Masetto (2009) nos diz que a escola, diante deste contexto, engloba as diversas culturas, as diversas etnias, os vários níveis socioeconômicos, as diferenças presentes na sociedade e que surge a necessidade da figura do educador com novas funções e novas características. As novas expectativas e exigências de novas competências para com este educador abrem um campo novo para a formação de professores.

Diante das necessidades da sociedade contemporânea, do esforço em garantir o direito à educação e das situações sócio-econômico-culturais que se refletem na escola, ou são produzidas em seu meio, e que se mostraram nos índices de situações de violência e vulnerabilidade percebidas nas escolas da rede estadual, o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação estabeleceram uma nova política pública e criaram, na rede estadual paulista, o Sistema de Proteção Escolar e a figura de um novo educador: o Professor Mediador Escolar e Comunitário.

### **3 O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR – SPEC**

Ideais de formação humana e de paz, manifestos principalmente após a Segunda Guerra Mundial, vêm sendo reafirmados constantemente em documentos de organizações internacionais e se encontram diretamente relacionados com a formação das novas gerações. Cabe à educação e à escola formarem para uma convivência pacífica, onde os conflitos e confrontos estarão presentes, mas serão resolvidos pelo estabelecimento de consenso, por uso de diálogo e acordos mútuos. Conforme documento da Unesco (2002), a educação humanizadora se faz absolutamente necessária: “[...] a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para dignidade do homem”.

A criação de um Sistema de Proteção Escolar e Comunitária (SPEC) pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme observado em documentos e legislações do projeto, prevê a construção de ações e de uma função docente com atuação voltada para a educação humanizadora, valorização da cultura da paz, estabelecimento de rede de proteção social e para favorecer um clima escolar propício à aprendizagem, à existência de uma escola com condições de minimizar suas fragilidades e que possa ofertar um ensino com qualidade, onde todos possam entrar e todos possam aprender.

#### **3.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o SPEC**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é uma rede ampla, ela fixa as leis e normas da oferta da educação no sistema de ensino paulista, destacadamente para a educação pública nos níveis de ensino sob a responsabilidade do Estado. Sua legislação se respalda nos princípios que regem a educação brasileira e demonstra pretensão em ofertar condições para uma educação com qualidade, definindo as políticas, estratégias e ações para as escolas vinculadas ao seu sistema de ensino.

O sistema de ensino da SEESP, por abarcar todo o estado, tem uma rede complexa, pois suas escolas, por sua vez, têm várias determinantes econômicas, sociais, culturais e políticas, dependendo de onde se inserem. Cada unidade escolar tem características distintas e uma intrincada rede de relações provindas das pessoas que ali trabalham, estudam ou estabelecem outros vínculos e que são oriundas dos diferentes contextos, apresentando também interesses diferentes.

Nos dias atuais vemos a democratização da educação presente nas linhas e princípios da CF (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996), com o direito ao acesso e igualdade de oportunidades, porém ainda não se alcançou a igualdade de tratamento com a garantia da permanência e da qualidade para todos. Além das condições externas, que fogem ao seu controle, a forma como a escola funciona e o clima que mantém em seu ambiente interferem e se relacionam diretamente com a qualidade de seu trabalho, ou seja, com a qualidade do ensino.

O espaço escolar situado socialmente e também historicamente, como local de inserção das crianças e jovens, vive circunstâncias específicas da sociedade contemporânea: violência, preconceitos e diversos tipos de vulnerabilidade estão presentes em seu meio.

Nos últimos anos foram identificados, na SEESP, frequentes registros de situações de violência, riscos e/ou fragilidades do e no espaço físico e ambiente escolar. A percepção de tal fato somado aos índices de evasão e repetência gerou uma agenda que culminou com a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Comunitária, uma política para favorecer uma educação ofertada em um ambiente democrático, tolerante, pacífico e seguro e que favoreça o zelo pela integridade física das pessoas e pelo patrimônio escolar (SÃO PAULO, 2010a).

Assim, pela Resolução SE 19/2010 (SÃO PAULO, 2010a), a SEESP criou e implementou o Sistema de Proteção Escolar e Comunitária para toda a sua rede de escolas, que, conforme definição do site do projeto,

[...] é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visam promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2010c).

O SPEC tem suas incumbências definidas em lei, sendo que

[...] coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010a).

Segundo a Resolução SE 19/2010 (SÃO PAULO, 2010a), o projeto, para suas ações, é coordenado pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania, e conta, na Secretaria de Estado

da Educação, com um grupo de trabalho composto por representantes de vários órgãos públicos; nas Diretorias Regionais de Ensino, com dois gestores regionais, um dos quais, obrigatoriamente, deve ser supervisor de ensino; e, nas unidades escolares, com até dois docentes, na função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

Seguindo tal Resolução (SÃO PAULO, 2010a), os gestores regionais são os responsáveis em nível regional por todo acompanhamento e desenvolvimento de suas ações e podem contar com o suporte técnico de equipes multidisciplinares, que os subsidiarão em seus trabalhos. A composição da equipe multidisciplinar, de acordo com a Resolução SE 19/10, é dada por profissionais com perfil adequado ao projeto e com metodologia de trabalho a ser observada.

Para a SEESP, o acompanhamento do projeto, contando com pessoas, em todos os níveis da administração (central, regional e local), é mecanismo que garante e fortalece o desenvolvimento do mesmo: a formação inicial e contínua do PMEC, o estabelecimento de parcerias, o fluxo de informações, a identificação de necessidades urgentes por parte de alguma unidade escolar, a redefinição de ações.

### **3.2 O Sistema de Proteção Escolar e o Professor Mediador Escolar e Comunitário**

A criação do SPEC (SÃO PAULO, 2010a) nas escolas públicas paulistas, após evidências de que vivenciam várias ocorrências, ligadas a contextos de vulnerabilidade, e que vêm se acentuando nos últimos anos, atendeu a necessidade de uma ação voltada para o combate às condições que fragilizam o ambiente escolar, e para a prevenção destas ocorrências, bem como para a garantia de direitos e construção de uma rede de proteção social, e culminou com a criação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), entendendo ser necessário dentro da escola um elemento que pudesse atuar especificamente nestas situações.

A função possui as atribuições do trabalho definidas na legislação (SÃO PAULO, 2010a) e, segundo esta, para desenvolvê-las, o professor deve ser capacitado. Segundo descrito na apresentação do curso inicial de formação, disponível *on-line*, em ambiente virtual de aprendizagem, o Professor Mediador Escolar e Comunitário

[...] é um educador de proximidade dedicado à promoção da proteção escolar. Ele soma esforços à equipe gestora e a toda a equipe docente para lidar com as questões que se manifestam no ambiente escolar e produzem reflexos na convivência que se estabelece dentro da escola, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a frequentam: alunos, professores, funcionários e pais. É imprescindível que toda a comunidade escolar esteja ciente dos recursos que o Professor Mediador Escolar e

Comunitário agrega à escola, sem, contudo, eximir-se do papel que cada um desempenha em relação às questões abordadas por ele. (SÃO PAULO, 2015).

Para implementar as ações específicas do Sistema de Proteção Escolar na escola, o artigo 7º da Resolução SE 19/2010 estabeleceu para a escola a possibilidade de contar com até dois docentes para o desempenho das atribuições de PMEC. O critério para contar com dois professores foi estabelecido na Instrução Conjunta CENP/DRHU (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Departamento de Recursos Humanos), de 27 de janeiro de 2011 (SÃO PAULO, 2011). A Instrução determinou que a escola tem que funcionar “[...] em no mínimo 3 (três) turnos (manhã, tarde e noite), com pelo menos 10 (dez) classes em cada turno” (SÃO PAULO, 2011).

Com a intenção de alcançar êxito nas ações do SPEC, a Secretaria da Educação estabeleceu que, para desempenho da função, o professor deve se inscrever voluntariamente para o projeto e demonstrar um perfil profissional com características para as atribuições da função (SÃO PAULO, 2010a). Conforme instruções divulgadas pelos órgãos centrais (SÃO PAULO, 2010b), o Mediador é o agente de desenvolvimento das ações no ambiente escolar e é selecionado pela análise do perfil.

A seleção dos docentes para o desempenho da função é feita pela Gestão Regional do SPEC, junto com a Comissão de Atribuição de Classes e Aulas da Diretoria de Ensino, ouvida a equipe gestora da escola. As instruções relativas aos procedimentos a serem adotados no processo de seleção dos docentes candidatos ao exercício da função foram estabelecidas pelos órgãos centrais da SEESP.

A partir de 2012, a seleção do professor passou a ser regulamentada pela Resolução SE 07/2012 (SÃO PAULO, 2012b), que estabeleceu nova carga horária de aulas, a regra de distribuição da mesma e a ordem de prioridade para atribuição.

Os critérios para análise dos requisitos do perfil para exercício da função, conforme o § 2º da Resolução SE 07/2012 (SÃO PAULO, 2012b), de cada candidato submetido à avaliação, são estabelecidos pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino, acompanhados pela Comissão de Atribuição de Classes e Aulas e ouvida a equipe gestora da escola.

A avaliação do perfil é feita com base no que determina o parágrafo 1º do artigo 3º da Resolução SE 07/2012 (SÃO PAULO, 2012b), e consiste de:

1 - apreciação de carta de motivação, a ser apresentada pelo docente, contendo exposição sucinta das razões pelas quais opta por exercer as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, [...];

- 2 - realização de entrevista individual, com a participação do diretor da escola selecionada;
- 3 - análise de certificados de cursos ou comprovação ou participação do docente em ações ou projetos relacionados aos temas afetos à Proteção Escolar, tais como mediação de conflitos, Justiça Restaurativa, bullying, articulação comunitária, entre outros.

O parágrafo 2º (segundo) do artigo 7º (sétimo) da Resolução SE 19/2010 já previa formação específica: “[...] os docentes que desenvolverão as atribuições de PMEC serão capacitados [...]” (SÃO PAULO, 2010a). Mesmo assim, a Resolução SE 07/2012 reforçou a previsão de capacitação em serviço, conforme artigo 6º (sexto):

Os docentes selecionados para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão capacitados e observarão, no desenvolvimento dessas atribuições, metodologia de trabalho a ser definida por esta Pasta, estando previstas as seguintes atividades de supervisão e formação em serviço:

- I - apresentação de relatórios sobre as atividades desenvolvidas, para análise e discussão pela equipe gestora da escola e pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar;
- II - participação em cursos e Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas (SÃO PAULO, 2012b).

De acordo com a legislação, o *locus* de atuação do PMEC é a escola e suas proximidades e, para atuação mais adequada aos objetivos do projeto, há um curso de formação inicial e momentos de formação continuada (SÃO PAULO, 2010a, 2012b). Segundo as informações legais, de sítios virtuais, e de documentos e instruções da SEESP (SÃO PAULO, 2010a, 2012b, 2015), a formação inicial do PMEC é feita por meio de curso à distância e a formação contínua por meio de orientações técnicas.

A SEESP, para subsidiar a atuação quanto ao SPEC, encaminha para cada escola materiais e livros que tratam de assuntos ligados aos temas que são foco da ação do SPEC. Também criou um sistema virtual, que se chama Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar – ROE, para registros de ocorrências e contato direto da gestão da escola com a Supervisão do SPEC e, portanto, com o Gabinete da Secretaria de Estado da Educação.

A implementação do SPEC, com a figura do Professor Mediador, foi uma inovação. Como toda inovação, altera crenças, hábitos, interesses, valores, serviços, procedimentos e produtos. Uma inovação implanta ideias novas que alteram as condições organizacionais e, em muitos casos, deve superar resistências.

A inserção de um PMEC na escola exige, por parte das pessoas que ali convivem, aceitação. A aceitação do profissional, que fará intervenções nas relações pessoais que

ocorrem no ambiente escolar e atuará nas situações de vulnerabilidade, deve ser coletiva e deve ser conquistada pelo próprio professor.

Há também uma exigência ao PMEC, que é a adoção de posturas e de ações coerentes, pautadas no conhecimento da legislação, na aplicação de técnicas de mediação, nas práticas de resolução de conflitos, no desenvolvimento de projetos, na garantia de direitos, na proteção integral à criança e ao adolescente. Seus trabalhos e projetos devem ser direcionados ao enfrentamento e superação das vulnerabilidades da escola.

Em uma breve análise, as normas legais que regulamentam o SPEC apresentam com clareza os princípios e ações que o tornam concreto, demonstrando a intenção da SEESP em buscar mecanismos e instrumentos adequados ao seu propósito.

A legislação e normas correlatas estabelecem a seleção, responsabilidades e atuação do PMEC, refletindo a intenção da SEESP de integrar este educador com a coletividade, a comunidade, porém nos limites do ambiente escolar em que se insere.

### **3.3 Considerações sobre o perfil do PMEC**

A legislação determina que a seleção do PMEC, entre outros critérios, seja feita pela análise de perfil, porém não descreve o mesmo. No entanto, ao observarmos os princípios do projeto, principalmente as atribuições do PMEC, encontramos, de forma indireta, o delineamento do perfil pretendido. A afirmação de Schopenhauer (2002, p. 15) contribui para a compreensão do sentido e nos mostra a importância do delineamento de um perfil como critério de seleção: “Importa saber o que alguém é, por conseguinte, o que tem em si mesmo, pois sua individualidade o acompanha sempre e por toda parte, e tinge cada uma de suas vivências”.

A Resolução SE 07/2012 (SÃO PAULO, 2012b), no parágrafo 1º (primeiro) do artigo 3º (terceiro), afirma que cabe aos gestores regionais, junto com a Comissão de Atribuição de Aulas e gestores escolares, definir os requisitos para a avaliação do perfil do PMEC. Este é um trabalho complexo, diante da necessidade de ter clareza de qual é o perfil que se busca. Para tanto, contribui o conhecimento aprofundado do projeto e do que compete à função desenvolver.

Como a Comissão que avalia o perfil é que estabelece os critérios, há espaço para o subjetivismo, portanto consideramos necessário e pertinente abordar os fundamentos que permitem conceituar a palavra.

Cabe salientar que entre as definições para a palavra *perfil*, encontramos: “[...] descrição ou relato em que se faz a traços rápidos o retrato moral e físico de uma pessoa” (PRIBERAM, 2013), e também, em um *site* que inclui 22 dicionários *on-line*, uma definição, que a nosso ver, corresponde ao sentido que a lei quis imprimir: “[...] conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo ou função” (INFOPÉDIA, 2014). No presente texto, esta palavra é usada com o sentido de delineamento de competências, habilidades, traços pessoais e profissionais característicos do indivíduo e relacionados ao serviço que desenvolverá.

O uso deste termo, conquanto aparentemente não adequado, deve ser interpretado de forma restrita e contextualizada. Como critério de seleção de um profissional, que vai além da exigência de formação de nível superior, o perfil exige características afeitas ao trabalho, pressupondo que, enquanto servidor público, o PMEC observará os princípios da administração pública, principalmente os da impessoalidade, da eficácia e da moralidade (CF, 1988, artigo 37), aproximar-se-á ao máximo dos objetivos buscados pelo SPEC e, conseqüentemente, pelo Estado, os quais são bem delineados na legislação.

A equipe responsável pela avaliação do perfil do docente para atuação no projeto pode se valer da análise das competências indicadas, ou perceptíveis na Carta de Motivação e na entrevista. Nestes momentos, o professor expõe características pessoais e profissionais que identifica em si e julga corresponder às expectativas do projeto. Podemos dizer que há certa fragilidade na forma pela qual se emitem juízos acerca do perfil do candidato. Não há como ter garantias absolutas, mas o que se tem é a identificação de uma predisposição adequada para atuação no SPEC. Assim, ao deferir a inscrição, a equipe valida o perfil que o educador quis evidenciar. Podemos estabelecer uma relação com o que Tardif (2010, p. 233) afirma quanto a dizer que o professor sabe ensinar:

Dizer que um professor sabe ensinar, não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e a normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade.

Outro ponto a considerar é que a análise do perfil passa pelos conceitos de identidade pessoal e profissional. Tais conceitos também têm o peso da subjetividade. Para estabelecer referenciais sólidos que direcionam o julgamento sobre o perfil do candidato, recorreremos aos conceitos de identidade social, que nos permitem entender que se assemelha e que é intrínseco ao estabelecimento de perfil.

Dubar (2005, p. 134) não distingue identidade individual da coletiva e considera a “[...] identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage”. O autor ainda afirma que ocorre a identidade para si e a identidade para o outro, no processo comum de socialização. Assim,

[...] a identidade nada mais é que *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições* (DUBAR, 2005, p. 136, grifo do autor).

Dubar (2005, p. 140-141) considera que

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as “trajetórias vividas”, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem. Ela pode ser analisada em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade “virtual” proposta ou imposta por outrem, e identidade “real”, interiorizada ou projetada pelo indivíduo.

Baseando-se em Dubar (2005), identidade é circunstância da pessoa, de ser aquele que diz ser; podemos dizer que são características e qualidades que a pessoa possui e que, pelas quais, ela própria se reconhece, como também os outros a reconhecem.

Cada ser humano é único, portanto cada identidade também é única e se constrói na relação social. Ao tomarmos identidade como construção ao mesmo tempo individual e social, fica claro que não há um único perfil humano que seja repetido.

Não pretendemos invalidar a ideia de perfil que a legislação apresenta, e sim dizer que as pessoas diferem entre si e que algumas características podem indicar melhores condições para o trabalho e serem mais afeitas ao desempenho profissional.

Há um perfil mais adequado para a função PMEC, um perfil profissional que indica melhores condições para exercê-la. Um perfil profissional com qualidades, sinais indicativos de variadas características, que contribuirão para demonstrar condições de atuação no projeto. Várias características e qualidades se encaixam ao desempenho da função, sendo variadas as possibilidades para atender a uma boa execução do trabalho.

Creemos também, baseados na própria experiência na Gestão do SPEC, que o verdadeiro perfil do PMEC é lapidado na vivência da função, na qual a identidade profissional

vai se adequando conforme ocorre a vivência no espaço escola e o conhecimento advindo da formação e da experiência prática.

Assim, para estabelecer o perfil, podemos elencar certas características e qualidades da identidade que possam ser percebidas, contribuindo para a seleção do profissional.

A ideia não é engessar um modelo padrão de perfil e sim proporcionar melhor compreensão das características pessoais que favorecerão o desempenho profissional, já que, para os contextos de ações da função PMEC, elas facilitarão as práticas a serem desenvolvidas na escola.

#### 4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação é imprescindível para um bom desempenho profissional, e a LDB (BRASIL, 1996, p. 35), em seu artigo 61, estabelece que a formação de profissionais da educação se fundamentará na associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e no aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Feldmann (2009, p. 72) no diz que a construção de um educador também ocorre em processos de mediação social:

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

O papel docente passa por transformações no sentido de evolução profissional, para aprimorar a qualidade do trabalho. A profissionalização docente exige maior capacidade e competência. Perrenoud et al. (2001, p. 12) afirmam que este professor profissional deve ser capaz de:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- analisar de maneira crítica suas ações e resultados;
- enfim aprender por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Porém, “[...] um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização” (PAQUAY et al., 2001, p. 15).

A formação profissional docente é complexa, pressupõe diversos saberes a serem aplicados na prática, envolvendo aspectos de ordem cognitiva, afetiva e prática.

Segundo Moita (1995, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Neste sentido, Cunha (2009, p. 253) afirma que

[...] o conhecimento que permite o desenvolvimento [...] se dá na relação com o outro. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

#### 4.1 A formação inicial e contínua do professor

A LDB (BRASIL, 1996, p. 35) prevê, em seu artigo 62, formação inicial para todos os professores da educação básica, pretendendo uma formação adequada à atuação, ao trabalho docente e assim uma melhor qualidade para a educação. A profissionalização torna-se obrigatória.

A exigência de formação inicial para exercício profissional, considerando os contextos atuais, o papel docente, as finalidades da educação, direcionam para a profissionalização do ofício de professor. Neste sentido, o Ministério da Educação afirma que

[...] é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional. [...] Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 12-13).

A formação inicial do professor deve, como primeira etapa, promover o desenvolvimento de competências profissionais, do conhecimento de teorias e práticas e suas articulações, de concepções dos aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, do valor da pesquisa em educação e do comprometimento com valores e princípios democráticos e humanos (BRASIL, 2000).

Alguns conhecimentos importantes para a atuação docente são os referentes às dimensões da vida humana que interferem na educação, bem como aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. O MEC afirma que

[...] este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos às relações sociais na realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder a elas associadas. [...] É importante, sobretudo, que o professor adote uma visão pluralista de sociedade e desenvolva a capacidade de compreender o “outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade. (BRASIL, 2000, p. 56).

Outro aspecto muito importante da formação inicial é desenvolver a consciência de que o professor é um profissional que estará em formação permanente e que caberá a ele zelar por seu desenvolvimento ao longo da carreira.

A visão de que a formação inicial não é acabada é muito importante no contexto escolar, pois embora o profissional esteja sempre habilitado pela formação alcançada, devido às transformações temporais e sociais, ele não estará sempre pronto, sendo necessário atualizar e rever teorias e práticas, para aplicar as que sejam mais adequadas ao tempo e ao contexto. É uma busca para amoldar-se a novas perspectivas da educação, que exigem novos conhecimentos.

Após a formação inicial e a inserção na vida profissional, surge a formação contínua. Ela é um caminho de desenvolvimento profissional no percurso da carreira. Ela qualifica e valoriza o professor, atualizando, reciclando e ampliando seus conhecimentos, e é geratriz de aperfeiçoamento docente.

Houve uma mudança na abordagem da formação contínua. Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 202-203),

[...] assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 203), a formação é um processo “[...] contínuo ao largo da vida profissional”. Tardif (2010, p. 292) também afirma que a formação contínua “[...] se perfaz no exercício contínuo da profissão”. Ele reconhece a formação como uma ação relacional entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. A formação durante a prática permite avaliar saberes e as próprias ações, e a partir disto remodelar ou inovar posturas.

A formação inicial e contínua, previstas para os professores na LDB e na legislação específica do PMEC, configura-se como oportunidade para aprendizagem, reciclagem e (re)construção de práticas.

O docente é sempre um mediador. Mas atuando na função de PMEC, a mediação não ocorre mais entre o conhecimento e o aluno; ele torna-se mediador das relações pessoais e

institucionais, e para isso são necessários conhecimentos mais específicos de gestão de conflitos, de rede de proteção social, de como ocorrem as interações na escola e, principalmente, de posturas próprias ao trato das relações humanas. O conhecimento advindo de sua formação inicial e contínua, como docente em sala de aula, é insuficiente para atuar de forma mais ampla, em nível de organização, trabalhando com todos os segmentos inseridos na escola e articulando a escola com toda a comunidade de seu entorno, principalmente com instituições de assistência à criança e adolescente e para agir na resolução de conflitos e outras situações ligadas às vulnerabilidades. Diante disto, faz-se necessário um trabalho específico de formação.

#### 4.2 A formação inicial e contínua do PMEC

De acordo com as informações disponibilizadas no ambiente virtual da SEESP, a formação inicial do PMEC é feita por um curso a distância, que se chama Mediação Escolar e Comunitária, com ações voltadas para o estudo de diferentes conteúdos relacionados às situações de vulnerabilidade, pesquisa do contexto da unidade escolar em que trabalha e desenvolvimento de um projeto. O professor também recebe um kit com o manual Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, que padroniza procedimentos na escola, e alguns livros que tratam de temas como violência na escola e mediação de conflitos.

O curso a distância é composto de 6 (seis) módulos, sendo os 3 (três) primeiros módulos realizados na Rede do Saber, espaço de videoconferência da SEESP. Os 3 (três) últimos módulos são feitos em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O curso possui no total 72 (setenta e duas) horas e pretende que o PMEC compreenda seu papel na escola. (SÃO PAULO, 2015).

O documento Apresentação do Curso, sobre a formação inicial do PMEC, disponível no ambiente *on-line* da Escola de Formação de Professores (EFAP) da SEESP, diz que o curso

[...] foi formulado para conduzir, passo a passo, a inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário no ambiente escolar, de forma a que todas as pessoas envolvidas tomem conhecimento e até mesmo participem da construção e consolidação das atribuições que competem a ele dentro da escola (SÃO PAULO, 2015).

O mesmo documento também indica os 3 (três) módulos desenvolvidos em AVA:

- 1º Módulo: Sistema de Proteção Escolar e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola. [...]
- 2º Módulo: Conflito e violência: o que têm a ver com a escola e as pessoas? [...]
- 3º Módulo: Gestão pacífica de conflitos: mediação (SÃO PAULO, 2015).

Os 3 (três) primeiros módulos têm por objetivo apresentar conceitos introdutórios fundamentais à compreensão das práticas de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2015).

Após a videoconferência, iniciam-se os estudos e atividades em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no *site* da Escola de Formação de Professores (EFAP) da SEESP, acessado por *login* e senha pessoal.

O conteúdo do AVA é disposto em mais três módulos e há um Fórum Geral. São estabelecidos prazos para a realização dos estudos, pesquisas e atividades e os gestores regionais atuam como tutores, acompanhando o percurso e avaliando as atividades.

Inicialmente, são apresentados os princípios do SPEC, bem como o papel do PMEC. Após, são disponibilizados o regulamento e o calendário do curso. Apresenta-se um guia de utilização do AVA e o quarto módulo começa com informações

[...] bases para a elaboração do diagnóstico de vulnerabilidade da sua escola  
[...] conteúdos, dicas e reflexões que possibilitarão o aprimoramento da sua sensibilidade e do seu olhar para as correlações existentes entre as diversas dimensões que compõem a vida escolar e as situações que afetam a convivência dentro da escola (SÃO PAULO, 2015).

A primeira atividade do AVA solicita ao professor que defina, embasado nas videoconferências, as características mais importantes para a atuação efetiva do Professor Mediador na escola.

Após, inicia-se o quarto módulo, que contempla o conceito de vulnerabilidade e os tipos de situações; dimensões da escola; relações interpessoais no ambiente e espaço escolar. Há uma atividade de levantamento de dados da escola, e uma segunda atividade de levantamento das ocorrências da escola e uma análise entre a escola que temos e a que queremos.

O quinto módulo estuda a escola e a comunidade, a Rede de Garantia de Direitos e Proteção Social. A atividade do quinto módulo é o mapeamento dos recursos institucionais e comunitários. Neste módulo, o PMEC ampliará seus estudos, para fora dos muros da escola, voltando sua atenção para a comunidade vizinha ao prédio escolar e para os órgãos e instituições parceiras – efetivas ou potenciais – da escola.

O sexto e último módulo trata do desenho e gestão de projetos transversais, culminando com a última atividade que é a elaboração de um projeto transversal. Baseado no diagnóstico da realidade da escola onde atua e no mapeamento dos recursos comunitários com os quais a escola pode contar, vai identificar as questões prioritárias, sobre as quais irá se debruçar, e construir um plano de trabalho, em forma de projeto transversal, que orientará sua atuação dentro da escola. O desenho de um projeto transversal serve como fio condutor para o início da atuação.

A SEESP realiza ao final do curso, via *e-mail*, uma avaliação do curso, onde tanto o aluno (PMEC) como o tutor (gestor regional) respondem questionários sobre o curso. As questões para os alunos tratam sobre a validade dos ensinamentos transmitidos, a clareza da apresentação do conteúdo e sobre o quanto o aprendizado poderá favorecer a escola em que atua, para se tornar um ambiente mais democrático, pacífico e seguro. O tutor responde questões sobre o ambiente virtual, o conteúdo do curso, as iniciativas do SPEC e sobre como avalia a atuação do PMEC na rede estadual de ensino.

O término do curso, com aproveitamento no mínimo satisfatório, é condição obrigatória para permanência e recondução na função PMEC.

A formação contínua do PMEC é feita por diversificados métodos e estratégias. Ela é desenvolvida algumas vezes por responsabilidade do órgão central (SEESP), mas, principalmente, nas diretorias regionais e pode ser feita por meio de: encontros presenciais; videoconferências; visitas da equipe de gestão regional nas unidades escolares; indicações via *e-mail* de materiais diversos, como textos, vídeos, imagens, cursos; seminários e palestras; parcerias com as instituições de ensino superior (IES) da região, com instituições municipais e com órgãos e instituições da sociedade civil.

Segundo instrução da SEESP, obrigatoriamente, a formação continuada se faz através de orientações presenciais que acontecem em oito (8) encontros, cada um com duração de 8 (oito) horas, sendo um dia por mês, em 8 (oito) meses do ano letivo (à exceção dos meses de janeiro, julho, novembro e dezembro) (SÃO PAULO, 2012b).

Pelas leituras de orientações e outros documentos da SEESP, percebemos que a construção do desenvolvimento profissional do PMEC é na perspectiva de uma “formação continuada” construída na prática reflexiva. As palavras de Chamon descrevem a perspectiva desta formação. Ela

[...] pode ser vista em um sentido mais amplo de reflexão e questionamento, próxima da formação no sentido de transformação da pessoa. É uma abordagem centrada no professor como sujeito, buscando a formação do professor reflexivo tanto em relação ao seu saber (teórico) como seu saber-fazer (prático). (CHAMON, 2006, p. 7).

Na análise da documentação disponibilizada na Diretoria de Ensino, observamos que há registros e portfólios das ações e acompanhamento do projeto. Quanto aos encontros presenciais, observamos que são previamente organizados, contemplam pautas formativas, com leituras em voz alta, abordagem de temas específicos do projeto, oficinas e dinâmicas que reforçam posturas e condutas esperadas ou mais adequadas para os contextos do trabalho,

são previstos momentos de socialização e troca de experiências, e todo encontro culmina com uma avaliação do momento, o que permite à equipe regional observar como foi o envolvimento do PMEC no encontro e se seus métodos e conteúdos estão adequados, servindo para a tomada de decisões sobre permanências e/ou mudanças dos assuntos e das formas e estratégias aplicadas.

Entre os documentos verificados, destacamos um rol elaborado por gestores regionais da Diretoria de Ensino, responsáveis pelo projeto em 2012. Ele é apresentado aos professores no início do trabalho.

### **ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES MEDIADORES**

- Pautar toda sua atuação no **diálogo**, no **respeito**, na **paciência**, na **aceitação** das diferenças;
- Evitar qualquer tipo de competição com equipe gestora, corpo docente, pais, etc.;
- Preservar-se do confronto com membros da comunidade conhecidos por utilizar a violência;
- Recusar-se, com delicadeza, a punir os alunos; a punição é responsabilidade da Direção da Unidade Escolar, em qualquer circunstância;
- Trocar experiências com outros PMECs, Coordenadores, professores;
- Registrar sistematicamente seus atendimentos, intervenções, avaliações, dificuldades, leitura dos fatores de vulnerabilidade da escola, etc.;
- Ser rigorosamente **sigiloso** no contato com alunos, professores, pais, equipe gestora;
- Trabalhar-se continuamente para **aceitar** as diferenças entre as pessoas;
- Combater qualquer tipo de preconceito;
- Procurar incluir as famílias na resolução dos conflitos e compreender as suas limitações;
- Ter sempre como fim o **bem-estar coletivo**;
- Cercar-se de dados objetivos e, se possível, estatísticos, antes de iniciar qualquer ação;
- Estar atento às situações de bullying para iniciar ações imediatas de combate;
- Participar ativamente de todas as ATPCs;
- Solicitar da equipe gestora espaço na ATPC para divulgação do trabalho e esclarecimento sobre a atuação do PMEC;
- Evitar visitas às residências dos alunos;
- Cumprir seu horário de trabalho com rigor;
- Observar o contexto escolar para atuar em consonância com o perfil de alunos e famílias;
- Buscar material disponível na Unidade Escolar, relacionado com o Sistema de Proteção Escolar, para estudo contínuo;
- Ter fácil acesso à internet para leitura de mensagens dos Gestores e demais PMECs e pesquisa sobre seu campo de atuação;
- Assumir atitude de comprometimento com a disseminação da Cultura de Paz na Unidade Escolar;
- Buscar continuamente material para estudo sobre Mediação Escolar, Justiça Restaurativa, Cultura de Paz, etc.;
- Lembrar sempre que a escola é local de convivência obrigatória e que o conflito e a violência não podem ser o foco quando se fala em convivência;
- Ser exemplo de postura adequada, tranquilidade na resolução de conflitos, crença na capacidade humana de se superar;
- Buscar parceiros na comunidade escolar para a construção da Rede de Proteção Escolar;
- Lembrar sempre: a mediação é uma forma de **enfrentamento** da violência nas escolas;
- Participar de todas as capacitações/cursos/videoconferências;
- Dirigir-se aos Gestores Regionais sempre que houver dúvidas sobre suas atribuições.

**Gestão Regional do SPEC.** (SÃO PAULO, 2012a).

## 5 MÉTODO

### 5.1 Tipo de pesquisa

Toda pesquisa exige conhecimento da matriz epistemológica, compreensão dos aspectos metodológicos e as possibilidades e limites destes.

Este estudo pretendeu investigar as características e a formação do PMEC, abrangendo os aspectos de sua vida e formação pessoal e profissional, da construção de sua profissionalidade na função, da formação inicial e continuada para o exercício da função.

Foi uma pesquisa exploratória, qualitativa, que teve como materiais para coleta de dados a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, realizada pela aplicação de questionário e entrevista.

Na pesquisa qualitativa, o envolvimento e experiência da pesquisadora com o tema favoreceram a pesquisa, pois, como afirma Gibbs (2009, p. 9),

Os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando.

Lüdke e André (1986, p. 5) afirmam que “[...] o papel do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Na realização do estudo, procurou-se “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Na busca dos elementos para análise do problema, foi importante fazer a articulação entre os dados, o estado do conhecimento e os referenciais teóricos.

A utilização da abordagem biográfica se deu no sentido de valorização do sujeito e da subjetividade, buscando verificar as representações e sentidos que os sujeitos atribuem a sua existência pessoal e profissional. A metodologia *história de vida* foi adotada com intuito de destacar e valorizar *a voz do professor*, como recomenda Goodson (1995, p. 67).

Segundo Pineau (2006, p. 329), as pesquisas com história de vida tiveram sua eclosão na década de 1980, fundando-se na década de 1990 e tendo um desenvolvimento diferenciado a partir de 2000. Este movimento tem várias correntes, com várias diferenciações

terminológicas e de modelo. Nóvoa (1995) expõe as dificuldades destas abordagens no espaço educativo, por fragilidades conceituais, mas também expõe os sucessos no campo das práticas e debates/reflexões teóricas.

Existe uma multiplicidade de aplicações da abordagem biográfica. O movimento passa por reviravoltas e há o destaque para as possibilidades inter, multi e transdisciplinares com articulação entre vários saberes.

Apesar dos diferentes enfoques e pontos de vista sobre o movimento, Josso (1999, p. 2) aponta uma unidade no contexto de utilização das perspectivas biográficas, com

[...] a preocupação de construir um saber a partir de um trabalho intersubjetivo dos autores dos relatos com os pesquisadores e, por conseguinte, a preocupação de dar ao trabalho sobre e com a subjetividade um estatuto hermenêutico produzindo, no mesmo movimento, um conhecimento do processo de construção de si (self) e dos conhecimentos generalizáveis pelo seu valor de uso.

A metodologia de história de vida levou a pesquisadora ao mundo pessoal dos sujeitos. Permitiu a interação entre pesquisadora e pesquisados e contribuiu para o autoconhecimento e interação entre o pessoal e profissional dos professores. Permitiu ao docente entrevistado, que atua como PMEC, um olhar sobre o ser e vir a ser, já que, conforme Souza (2007) indica, apresentou contribuições para que os professores revisitassem seus percursos de vida, de conhecimento, de formação e aprendizagem/saberes da profissão.

Como Gestora Regional do SPEC, a opção por um método que atende à pesquisa e também promove formação ao professor foi escolha refletida e objetiva. O método de história de vida foi aplicado porque valoriza o curso de vida do sujeito e é um instrumento de leitura, percepção e significação da realidade. Trabalha com a interpretação das narrativas dos sujeitos que são objetos de pesquisa. A narração favorece “[...] o conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida.” (SOUZA, 2007, p. 7). As narrativas decorreram dos testemunhos e depoimentos, alcançados por meio de entrevistas.

O uso da narrativa na pesquisa foi de grande valia para a pesquisadora, fornecendo dados significativos para o estudo e para o sujeito, pois favoreceu a reflexão sobre seu trabalho. Assim confirma Moraes (2004, p. 168):

A narrativa tem sido utilizada, na pesquisa qualitativa, como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerado também um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – também reconstrói sua experiência de forma reflexiva e,

com isso, acaba fazendo uma auto-análise que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão de sua própria prática. Por isso, o uso de narrativas como procedimento de pesquisa pode servir, ao mesmo tempo, como alternativa de investigação e de formação.

A escolha do método decorreu das oportunidades que ele foi capaz de gerar, ou seja, “[...] a possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais.” (NÓVOA, 1995, p. 24).

A compreensão do problema foi buscada por um enfoque diferenciado e com elementos numéricos e textuais, já que mesmo em uma pesquisa qualitativa, segundo André (1995), pode-se utilizar dados quantitativos, pois na análise destes houve a presença dos referenciais subjetivos, ou seja, a dimensão qualitativa. André diz que é conveniente expressar resultados em números, e que reportar-se a números não torna a pesquisa quantitativa, antes permite o uso dos dados de forma mais fiel aos resultados.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Taubaté (Unitau) e aprovado por Parecer Consubstanciado do CEP, nº 792.258, de 12/09/2014.

### 5.1.1 O método história de vida

A história de vida é o relato das experiências vivenciadas durante a existência e contribui para o entendimento dos elementos marcantes na construção da identidade pessoal e profissional. De acordo com Nóvoa (1995, p. 10), importa conhecer a narrativa da vida dos professores para o entendimento das dimensões que ela encerra.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: É uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

No aspecto profissional, a história de vida pode considerar a opção pela profissão, o ingresso, a continuidade da formação e o desenvolvimento da profissão numa dimensão de compromisso com a autoformação, pois “[...] o desenvolvimento de uma carreira é [...] um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

O uso da memória e do discurso de si centram-se nos tempos, espaços, individualidades e significação das vidas. Ao narrar seu percurso, sua história, o sujeito partilha situações e experiências. Considerar a história de vida na formação profissional

valoriza a percepção que a pessoa tem de si e de seu trabalho e permite a construção de novas perspectivas de atuação. Segundo Polon (2009, p. 1.224), “[...] o professor [...] poderá utilizar essa autorreflexão para (re) planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal”.

### 5.1.2 A história de vida como eixo da pesquisa

Há diferentes abordagens relacionadas às histórias de vida no campo da formação de professores; a terminologia utilizada tem se apresentado de forma ampla. Segundo Josso (1999), uma das abordagens com o trabalho com história de vida é o que ela denomina *abordagem biográfica* ou *abordagem de experiência*. Nesse tipo de abordagem, o processo de construção histórica do sujeito é limitado a uma perspectiva específica, visando fornecer material de pesquisa útil a um projeto determinado.

A abordagem biográfica na pesquisa científica, de acordo com Nóvoa (1995, p. 18-19),

[...] é uma mutação cultural que [...] faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído [...] [cujo movimento, nasceu da vontade] de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Moita (1995, p. 116) declara que “[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”.

A pesquisa com história de vida, com abordagem biográfica da formação do sujeito, é tomada por Josso (1999) como um novo paradigma. Adotar este embasamento teórico de pesquisa, de abordagem biográfica, valoriza a voz do professor, e Goodson (1995, p. 67) aconselha assegurar que esta voz “seja ouvida”, em “alta voz” e “articuladamente”.

Mas porque adotar este novo paradigma? Sobre o conceito de paradigma, usamos a definição de Khun (1992, p. 13), que diz que os paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

A opção por esta matriz epistemológica se deve ao fato de que na pesquisa em educação ela vem sendo usada a partir do final dos anos de 1970 e possibilita verificar e compreender aspectos da subjetividade dos sujeitos, na construção de seus saberes e no desenvolvimento pessoal e profissional.

Cada pessoa tem suas peculiaridades e a opção pela história de vida tem sua justificativa, por se mostrar como possibilidade de alcance de um conhecimento melhor e mais profundo sobre os processos de formação pessoal e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o método de história de vida atribui à subjetividade um valor de conhecimento, já que uma biografia tem caráter obviamente subjetivo. O método tem a capacidade de proporcionar uma leitura da realidade do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado.

O trabalho biográfico provoca uma reflexão do sujeito sobre sua vida. Nesta direção, Josso (2006, p. 379) diz que favorece o estabelecimento de

[...] uma consciência e uma presença a si [...] que permitirão, talvez continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis.

Para Bueno, Catani e Souza (1998, p. 3), os relatos são “[...] retratos mais amadurecidos de um olhar sobre suas vidas e sobre suas relações com o magistério e o ofício de ensinar”.

A narrativa da vida permite revisitar as experiências pessoais e por elas formar novos conhecimentos. De acordo com Souza (2007, p. 3),

[...] o trabalho, centrado nas histórias de vida, [...] adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história.

Conforme Huberman (1995, p. 58), “[...] a narração é [...] mais uma reinterpretação do que um relato”. O autor afirma ainda que atribuir um “[...] sentido ao passado à luz do que se produziu até o presente [fornece] um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que se imagina intuitivamente”.

A centralidade no sujeito como narrador de suas memórias remete às questões que o atrelam a sua formação e ao seu profissionalismo, construídos através de suas vivências e formação. Segundo Huberman, Thompson e Weiland (2000, p. 80), “A força da narrativa é dada pela sua capacidade de captar sutis e complexas interações que são realmente inerentes a uma carreira (ou a uma vida)”.

Ao contar sua história, o sujeito constitui um tempo de formação, como Souza (2007, p. 15) confirma:

A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. O processo [...] da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registro.

Evocar as memórias faz o sujeito entranhar-se no mundo das vivências significativas. Para Souza (2007, p. 17),

O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

A aprendizagem conquistada nas vivências pessoais constitui o saber profissional; inclusive, neste sentido, Tardif (2010, p. 20) coloca que vários estudos “[...] dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar”.

As experiências e histórias pessoais e profissionais se relacionam, consciente ou inconscientemente, e uma identificação de quais aspectos são significativos nas concepções adotadas leva a uma melhor compreensão das ações, permitindo o desenvolvimento de uma consciência sobre ideias, posturas, modelos e significados.

Rememorar as vivências, conhecer e dar sentido a própria história provocando reflexões e uma interpretação de si, pode dar novos sentidos aos conhecimentos e ações. A singularidade da história de vida permite valorizar as aprendizagens e as vivências profissionais, o conceito sobre si e a representação de si, e também verificar

[...] o aparecimento de tons e sons dissonantes dentro de uma história. A análise destas dissonâncias permite detectar omissões, mudança de direções e a renovação permanente dos fatos vividos em diferentes épocas e situações (ALVES, 2007, p. 65).

De acordo com Alves (2007), para o reconhecimento de si é importante mobilizar as memórias, para compor – pelas imagens buscadas no passado e retocadas pelas crenças e interesses atualizados – a realidade de hoje e as possibilidades futuras.

Toda pessoa tem sua forma de construção do conhecimento, que é própria, individual. Segundo Moita (1995, p. 115),

Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

O professor, em processo de formação, constrói seus conhecimentos com validação de sua subjetividade e estes repercutem em sua identidade pessoal, social e profissional.

Conforme Goodson (1995, p. 71-72), “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido do eu”, e têm grande importância na vida e no exercício profissional.

As experiências também geram um saber que, segundo Bondía (2002, p. 19), “[...] se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Para ele,

A experiência é pessoal, intransferível, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...] e ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Souza (2007) afirma que o saber se dá pelo diálogo entre o conhecimento e a vida. Segundo ele,

[...] o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito. (SOUZA, 2007, p. 10).

As condições de trabalho, a qualificação profissional, as motivações e o reconhecimento social são circunstâncias que afetam o docente, influenciando suas posturas, atuações, sua vida profissional e podem ser geradores de estímulos ou de desânimos em sua carreira. O espaço do trabalho é fator importante para a docência e as vivências que ocorrem neste espaço afetam o professor. Segundo Huberman (1998, p. 190), identificar as experiências vividas na escola leva a compreender como “[...] as características dos indivíduos afetam seu entorno e como os indivíduos são afetados por seu entorno”.

Conforme afirma Tardif (2010, p. 103), o ensino apresenta saberes, ou seja, fundamentos que “[...] são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos”. O autor justifica que os saberes são existenciais no sentido de que o professor pensa com a vida,

[...] não só no sentido intelectual [mas também no] emocional, afetivo, pessoal e interpessoal [...] [são sociais porque] os saberes profissionais são plurais, provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo de infância, da escola, da formação profissional, da carreira [...] [e] são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador, [são ligados ao] labor [...] sobre o trabalho [...] ligados às funções dos professores (TARDIF, 2010, p. 104-105).

O professor, como norteador dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da escola, tem que integrar, em sua prática, os aspectos globais da formação (teoria, prática, experiências). O desempenho profissional do professor exige conhecimentos prévios, pressupõe saberes e uma prática reflexiva, conforme a direção apontada por Schön (1992).

O processo de formação profissional docente envolve uso de tempos e espaços e deve ser articulado de acordo com as expectativas e necessidades da educação.

O saber docente decorre de várias fontes: pessoais, formativas, da organização, do sistema, das relações profissionais com colegas, e se situa em um contexto social e de tempo. Ele “[...] é plural e também temporal, [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira” (TARDIF, 2010, p. 19). A relação entre os saberes oriundos da formação acadêmica e os produzidos na prática deve acontecer pela prática da interação entre o saber profissional e os saberes das ciências da educação, como defende Tardif (2010, p. 11):

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos [...] e, com os outros atores escolares na escola.

Tais saberes decorrem da formação pessoal e profissional do docente e, como afirma Tardif (2010, p. 16), “[...] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho [...] se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”. O trabalho docente “[...] é multidimensional, incorporando elementos da identidade pessoal e profissional” (TARDIF, 2010, p. 17).

A formação inicial não é suficiente para dar conta de todo o saber do professor. Este saber não acaba neste momento, não fica completo, ele não é estanque, precisa de novas formações, de reciclagem, de aprofundamento, principalmente dos oriundos das práticas, e os espaços de formação contínua são os que proporcionam oportunidade permanente para ampliação e ressignificação de conhecimentos. Para o professor, “[...] o aprendizado deve ser visto como algo contínuo. Esse é o grande desafio e a beleza da educação: a consciência de um constante aprendizado” (CUNHA, 2009, p. 1).

Ao docente se apresentam os mais diferentes acontecimentos e

[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. [...] O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 1991a, p. 16-17).

Com um novo olhar sobre o desenvolvimento profissional, Goodson (1995) indica como ponto de partida deste o professor como pessoa.

O tempo destinado ao desenvolvimento profissional deve valorizar conhecimentos e ser voltado para a reflexão sobre ações e posturas, pois

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1991a, p. 13).

Neste sentido, Nóvoa (1991a, p. 13) diz que a formação deve favorecer a interação entre o pessoal e o profissional, deve permitir “[...] aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

A reflexão do docente, de como se tornou o professor que é hoje, passa pela identidade do professor, “[...] como lugar de lutas e conflitos, como espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Toda pessoa tem uma consciência de si, uma identidade pessoal. Conforme Moita (1995, p. 115), “[...] a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades [...] e constitui também a apropriação subjetiva da identidade social”. O sentimento de pertencimento e as relações com os outros marcam a identidade pessoal, assim como “[...] as dimensões da identidade social são mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito” (MOITA, 1995, p. 115).

Moita (1995) prossegue afirmando que a identidade profissional docente tem forte dimensão espaço-temporal, tendo início na opção pela profissão, o tempo de formação inicial e os espaços de trabalho, perpassando todo o desenvolvimento da profissão. Tal identidade constrói-se sobre saberes diversos com marcas das experiências, opções, práticas, continuidades e descontinuidades no trabalho ou nas representações.

O professor é uma pessoa e “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Segundo Arroyo (2000) o que se é como docente e como educador depende do reconhecimento social dos tempos de vida humana que se forma e do valor atribuído a esses tempos. A afirmação profissional se dá conforme a temporalidade se define social e culturalmente. Estes são aspectos condicionantes do perfil profissional e humano do professor.

A história de vida revela como é o docente, produto do processo de formação inicial e contínua recebida e de sua prática no contexto escolar somadas às experiências pessoais. Na formação contínua é a metodologia que permite a reflexão sobre a necessidade de mudanças em si próprio e que podem ser apresentadas e úteis à vida dos colegas de profissão.

A formação docente oferece estímulo ao progresso profissional, e Nóvoa (1991a, p. 16) afirma que

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A partir das experiências e dos saberes, enfim, da vida dos professores, a pesquisadora realizou uma reflexão sobre o perfil e a formação do PMEC, numa perspectiva sócio-histórica; considerando a história e a função deste professor, articulando a formação pessoal e profissional, valorizando seus conhecimentos, que provém de “[...] várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (TARDIF, 2010, p. 21), realizando sua análise de dados a partir das informações dos questionários e entrevistas respondidas pelos sujeitos sobre suas histórias de vida e o que as vinculam à função de PMEC.

Concordando com Tardif (2010), na percepção que o saber do professor provém de várias fontes, de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, a pesquisa permitiu a reflexão sobre a formação pessoal e os impactos da formação para a profissionalidade dentro da função de PMEC. Esta perspectiva propiciou à pesquisadora construir significados sobre as contribuições do percurso e contexto de vida na definição de suas características pessoais e profissionais, na sua formação e em seu trabalho.

A pesquisa das características valorizadas, das vivências e da formação do PMEC teve o sentido de atender a necessidade de compreender este profissional. Souza (2007, p. 4) contribui com esta compreensão, ao afirmar que

[...] a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.

A formação e experiências de vida constituem o sujeito, que deve dispor de um discernimento capaz de compreendê-las na medida em que se articula com o constituinte que delas interiorizou. Ao se aproximar dos papéis estabelecidos pela vida, através do conhecimento e memorização dos processos de formação e experiências pessoais, amplia-se o sentido e o significado atribuídos à vida e profissão.

## **5.2 O *locus* da pesquisa**

O estudo foi realizado com professores que desempenham a função de PMEC, lotados nas unidades escolares da rede pública paulista, vinculadas a uma Diretoria Regional de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

A Diretoria Regional de Ensino abrange 17 municípios, com 95 escolas estaduais, sendo 64 urbanas e 31 rurais. Todas as escolas participam do Sistema de Proteção Escolar e, em 2014, 56 unidades contavam com o PMEC. No ano de 2014, a região possuía 62 professores atuando como Professor Mediador Escolar e Comunitário.

## **5.3 A população e a amostra da pesquisa**

A população se constituiu de 62 (sessenta e dois) sujeitos, docentes da rede pública do Estado de São Paulo, sendo 57 (cinquenta e sete) PMEC e 5 (cinco) vice-diretores das escolas de ensino em tempo integral, que também desempenham a função de PMEC. Os vice-diretores foram identificados como PMEC e contabilizados no número total.

A amostra foi de 62 (sessenta e dois) PMEC para o questionário. Destes, 4 (quatro) PMEC foram selecionados para entrevista com narrativa da história de vida, sendo que a escolha destes se deu por meio de análise dos questionários, pelo tempo de exercício na função PMEC e na identificação dos docentes que apontaram maior demonstração de interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

## **5.4 Instrumentos para a coleta de dados**

As fontes de coletas de dados utilizadas foram: pesquisa documental e bibliográfica, questionário e entrevista.

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos são fonte de informação contextualizada e complementam outras informações. Ainda ressaltam a análise documental

como importante técnica de coleta de dados, podendo complementar informações obtidas por outras técnicas, revelar novos aspectos do problema, ou embasar a elaboração dos instrumentos de estudo de campo. Esta técnica permite, a partir de pontos de interesse da pesquisa, identificar informações factuais nos documentos. No escopo dessa avaliação, a análise documental complementou informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de campo. Assim o propósito do uso destes foi explicitar a fundamentação teórica da pesquisa, a organização e as regras para implementação do funcionamento do Sistema de Proteção Escolar.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora, composto por 13 (treze) questões fechadas e 3 (três) questões abertas, no total de 16 (dezesesseis) questões, e foi aplicado para 62 (sessenta e dois) docentes.

A entrevista semidirigida foi realizada com 4 (quatro) docentes, com uma pergunta norteadora e um roteiro que apoiou o desenvolvimento da mesma. Tratou de assuntos familiares ao professor e o roteiro predefinido garantiu que tanto os objetivos quanto as informações que se pretendia alcançar fossem contemplados na narrativa. Como Lüdke e André (1986, p. 36) aconselham, é “[...] preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”.

Para o questionário e para a entrevista também foram elaborados os Termos de Livre Consentimento, conforme anexo A, que devidamente assinados estão arquivados.

Na realização da entrevista, a postura de valorização da contribuição para a pesquisa, da comunicação clara, do aspecto ético, da atenção esteve presente e foi reforçada, pois garantiu o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado. Para a entrevistadora, este momento exigiu uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação garantiu um clima de confiança para que o informante ficasse à vontade para se expressar livremente, conforme recomendação de Lüdke e André (1986). Cada entrevista foi identificada pela letra ‘E’ e o número de sequência de sua realização.

## **5.5 A coleta de dados**

Foi protocolado ofício ao Dirigente Regional de Ensino solicitando autorização para a realização da pesquisa na Diretoria Regional, sendo a solicitação deferida.

Em seguida foram selecionados documentos e registros sobre o SPEC e o PMEC, junto à equipe de Gestão Regional. Na pesquisa documental, foram levantados dados

procedentes de legislações da esfera federal e estadual, publicações e instruções institucionais e/ou outros documentos elaborados pelos PMEC e pela Gestão Regional do SPEC.

Foram objetos de análise os documentos oficiais relativos ao SPEC, tais como: legislações publicadas; correspondências oficiais da SEESP, notadamente encaminhadas via *e-mail*; *site* oficial do SPEC/SEESP; atas e registros diversos de reuniões da equipe de Gestão Regional do SPEC; planos de trabalho dos PMEC; bem como demais documentos produzidos, não só pela equipe de Gestão Regional, mas também pelos professores.

Na pesquisa bibliográfica foram lidas e estudadas publicações de autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa: sociedade, educação, escola, formação docente, história de vida, SPEC e PMEC. Durante a pesquisa, os autores que subsidiaram o estudo foram aprofundados.

O questionário e a entrevista foram elaborados pela pesquisadora, baseados nas próprias impressões e percepções do problema da pesquisa.

Para o questionário, foi realizado um pré-teste com dois sujeitos, que não faziam parte da amostra. A seguir, foram avaliadas suas questões e sua elaboração, com o objetivo de verificar a adequação e clareza das questões.

Conforme Szymanski (2002) indica, houve um contato inicial para apresentar aos docentes a instituição e o tema da pesquisa, o que assegurou a compreensão dos objetivos da pesquisa. Foi solicitada a participação voluntária e cooperação, garantindo o direito ao anonimato, o acesso ao material e análise realizada, bem como foi oferecida oportunidade para esclarecimentos, onde dúvidas foram dirimidas.

O questionário foi aplicado presencialmente pela pesquisadora, em local acertado mutuamente e previamente, após a devida aceitação de seu preenchimento, que foi registrada em Termo de Livre Consentimento, sendo garantido ao docente que seu nome ou material não seriam divulgados sem prévia permissão.

Após aplicação do questionário, foram selecionados 4 (quatro) docentes para realização de entrevistas, que foram feitas entre os meses de março e maio de 2015. Cada professor com um período de tempo de participação no projeto, sendo o maior tempo de 5 (cinco) anos e o menor de 1,5 (um e meio) ano.

A entrevista aconteceu em local definido em conjunto pelo entrevistado com a pesquisadora, utilizando-se a técnica da entrevista “[...] semidirigida, realizada [...] em dois encontros individuais” (SZYMANSKI, 2002, p. 18).

Baseada nas orientações de Szymanski (2002), a entrevista teve uma questão desencadeadora para direcionar a reflexão do entrevistado e foi oferecido “[...] um tempo para

a sua expressão livre a respeito do tema” (SZYMANSKI, 2002, p. 28). De acordo com a autora, o segundo encontro serve para exposição da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado. Neste segundo momento, foi apresentada a transcrição da entrevista e a pré-análise para o entrevistado tecer suas considerações. A segunda entrevista seguiu os mesmos procedimentos da primeira, a devolutiva foi feita pelo diálogo, comportando esclarecimentos, reafirmações e acréscimos às proposições anteriores.

Foi utilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa e todo uso foi de acordo com a permissão plena ou relativa dos dados.

Após a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, foram transcritos os dados, as declarações e os fatos observados, na íntegra, para interpretação, classificação, análise, sendo submetidos à devolutiva e usados na elaboração desta dissertação.

## **5.6 A análise de dados**

A análise foi realizada tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa. Segundo Gibbs (2009, p. 17),

[...] a análise qualitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados.

Szymanski (2002, p. 64) afirma que, “[...] tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto a análise de dados, dependem da opção teórico metodológica do pesquisador”.

O retorno aos marcos teóricos da pesquisa foi feito para embasar os estudos dos dados e atribuir sentido para a interpretação dos mesmos.

A pesquisa que valoriza o aspecto subjetivo exige uma metodologia de análise de dados que seja capaz de encontrar singularidades na globalidade de respostas e que identifique fatores relacionados aos fenômenos da população estudada.

A metodologia utilizada foi a análise narrativa que, segundo Bolívar (2002, p. 4), é uma abordagem onde “[...] o jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento”. Para este autor, o modo narrativo de produzir conhecimento funciona por valorizar o mundo dos entrevistados e os sentidos que lhe atribuem. Para ele,

A preocupação não é identificar cada caso em uma categoria geral; o conhecimento acontece por analogia, de onde um indivíduo pode ou não ser similar a outros. O que importa são os mundos vividos pelos entrevistados, os sentidos singulares que expressam e as lógicas particulares de argumentação que se desdobram. (BOLÍVAR, 2002, p. 11-12, nossa tradução).

A metodologia de análise permitiu uma interpretação com qualidade, capaz de perceber diferentes fases, aspectos e gradações dos dados, ampliando e aprofundando o entendimento da realidade apontada nas narrativas dos sujeitos.

A partir das respostas às questões do questionário e da entrevista, foi feita a leitura da realidade da amostra populacional, orientada pela ancoragem teórica e busca de resposta ao problema da pesquisa. Para a realização da análise dos dados e informações coletadas na pesquisa de campo, foram tomados como eixos os objetivos específicos elencados na pesquisa.

#### 5.6.1 A análise dos questionários

Com os questionários respondidos, iniciou-se a primeira leitura dos dados, e com a progressiva exploração destes foi feita a organização das respostas, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Os dados dos questionários foram digitados no software “*Sphinx Survey 5.0*” e, após inclusão das respostas de todos os 62 (sessenta e dois) questionários, foram gerados tabelas, gráficos e planilhas, realizados cruzamentos e comparações, a partir dos quais identificamos o perfil dos professores, com gênero, idade, formação profissional, situação funcional, tempo de carreira no magistério, tempo na função PMEC, acúmulo de cargos docentes, e, também, trabalhados dados sobre as atribuições priorizadas em sua rotina de trabalho.

#### 5.6.2 As análises das entrevistas

Para a análise narrativa, após transcrição das entrevistas, distinguimos os entrevistados como E1, E2, E3 e E4, sendo a letra “E” de entrevista e a ordem numérica sequencial da ordem de realização da mesma.

Os textos das entrevistas foram submetidos à análise narrativa, conforme Bolívar (2002). Com base em um roteiro de questões, previamente construídas, foram gravadas entrevistas e, a partir dessas gravações, foram transcritas, com “precisão e fidelidade” (GIBBS, 2009), as narrativas que se constituíram como fontes históricas sobre a vida e formação de alguns mediadores. Após a transcrição, foi realizada uma conferência com a

narrativa original, conferindo a devida compreensão e interpretação dos relatos. Essas narrativas transcritas são apresentadas em trechos no relatório da pesquisa e proporcionaram a compreensão da vida e da formação dos mediadores. A partir destas narrativas, foi redigida uma nova narrativa como análise da pesquisa.

Realizamos várias leituras das narrativas e passamos a elencar os sentidos das narrativas, como Galvão (2005, p. 32) destaca: “[...] os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo”. Estes sentidos de mundo contribuem para a interpretação da narrativa. Os sentidos e significados foram tomados por indução e de forma intuitiva, já que, ao realizar a interpretação, podemos ser afetados por nossas vivências. Assim, não se faz possível uma leitura neutra das entrevistas.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2007, p. 13).

A narrativa, decorrente da identificação das tendências, marcas e especificidades e do levantamento das similaridades ou discrepâncias nas respostas dos participantes das entrevistas, foi desenvolvida após exploração extensa e interpretação das narrativas dos docentes.

Pensando em atender uma linha do tempo e uma lógica para organizar os dados, construímos 4 (quatro) categorias: Da Infância à Juventude: marcas da formação familiar e escolar (primeira categoria); Autoimagem Docente: o processo de formação profissional e a vivência na docência (segunda categoria); Ser PMEC: inscrição e ingresso na função (terceira categoria); Impactos na vida pessoal e profissional da formação e atuação na função PMEC (quarta categoria).

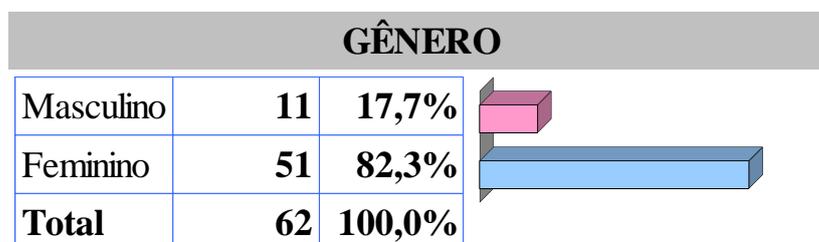
Os resultados encontrados na pesquisa mostraram que a mesma foi adequada para o alcance dos objetivos previstos inicialmente, ou seja, para conhecer e compreender a contribuição da história de vida e da formação para o Professor Mediador Escolar e Comunitário. Mesmo assim percebemos que se faz necessária a realização de novos estudos sobre o tema.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Identificando/caracterizando a amostra – Quem é o PMEC?

Esta pesquisa teve início em 2014, com 62 (sessenta e dois) profissionais atuando na função PMEC e todos se dispuseram, voluntariamente, a participar da mesma. Inicialmente, consideramos importante descrever a população, pois o contexto do sujeito da pesquisa é muito significativo para enriquecer a compreensão das demais análises. Apresentamos dados obtidos dos questionários, após tabulação das respostas.

Observamos que na amostra há acentuada representatividade feminina quanto à função de PMEC:



**Gráfico 1 – Gênero**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

A porcentagem de mulheres (82,3%) no exercício da função não foge aos dados que expressam maioria feminina na docência e se fundamentam historicamente pela divisão de gênero, marcada pela ampliação da presença feminina no ensino e inclusive no rol dos profissionais da Secretaria de Educação de São Paulo.

A questão dos gêneros na docência aponta para a constituição e relações dos mesmos na estrutura de uma profissão: “[...] a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência” (VIANNA, 2001-2002, p. 90).

Há profissões caracterizadas como espaço social de determinados gêneros, como imposição de responsabilidade a determinado sexo, sendo estes fatores históricos na produção e reprodução social. Para compreender a desigualdade percentual no exercício da docência, recorreremos à feminização histórica da docência, desde o seu início na educação pública e nas escolas de normalistas.

Vianna (2001-2002, p. 83-85) contextualiza historicamente a presença feminina na docência no ensino brasileiro:

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. [...] No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. [...] A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940.

Como prática social, o trabalho apresenta divisões e a sociedade mostra, talvez até inconscientemente, a docência como atributo das competências do universo feminino, interferindo nas relações. Segundo Vianna (2001-2002, p. 93),

Os significados femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Eles se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – com base nessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

Com clareza, a docência é profissão fortemente feminina e percebemos a forte redução na proporção de homens na função. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a educação mundial, de 2006, apesar de talvez existirem novos relatórios, traz uma importante informação sobre esta redução e afirma que muitos países se preocupam com ela.

As inquietações quanto à crescente feminização da docência estão relacionadas aos benefícios que a presença de maior número de homens trabalhando nas escolas traria para estudantes e professores, principalmente em termos de modelos positivos de papéis masculinos para meninos pouco envolvidos; e à possibilidade de que uma redução no número de professores do sexo masculino sinaliza uma perda mais ampla do apelo da docência como carreira (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 59).

Os movimentos de emancipação feminina, na luta pela igualdade de direitos e oportunidades, são fatores históricos e levaram as mulheres a buscar cada vez mais a inserção no mercado de trabalho e destacadamente o trabalho docente foi sempre uma porta aberta.

Consideramos importante destacar que, mesmo sendo uma profissão predominantemente feminina, hoje em dia vem perdendo espaço na escolha da profissão até neste universo. De acordo com Gatti (1997), a carreira docente está cada vez menos atraente, considerando as condições de formação; as condições do exercício profissional e as condições

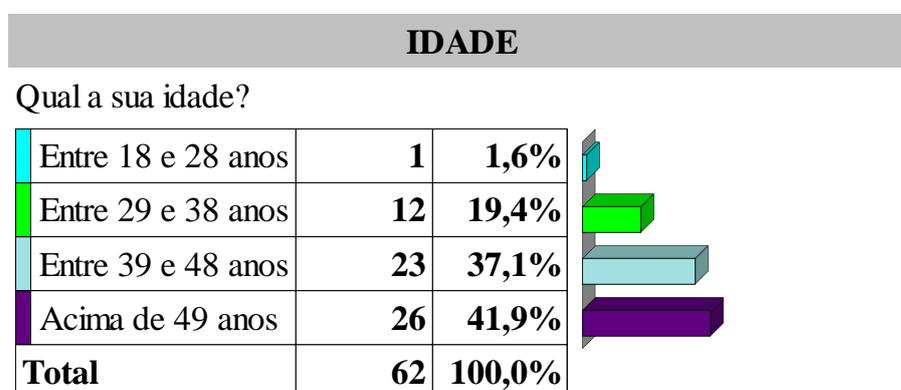
salariais. São poucos os jovens do sexo masculino que a escolhem e, ultimamente, jovens de sexo feminino também vêm abandonando esta opção e escolhendo outras áreas.

Alguns argumentos que podem contribuir para a compreensão do fenômeno de recusa da profissão, pelas pessoas do sexo masculino, foram relatados no relatório da OCDE (2006), que, mesmo distante no tempo, apresenta considerações valiosas para a reflexão sobre o tema. O relatório elenca a sugestão de uma pesquisa australiana, feita em 2003 pelo Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Melbourne), para compreender a mudança no perfil do gênero da docência: a) salários mais baixos que outras profissões; b) fator cultural das famílias, que consideram a docência como “trabalho de mulher”; e c) temor de que equivocadamente sejam acusados de abuso infantil como desestímulo para o ingresso de homens na carreira docente.

O SPEC não exige um perfil feminino nem masculino. Há aspectos em ambos os gêneros favoráveis à função. Ao relacionarmos a questão do gênero com a função PMEC, podemos observar que o universo feminino tem desenvolvido em sua formação a afetividade como traço marcante – a mãe, a filha, a irmã, a amiga, etc. –, o que favorece as relações do professor mediador nos conflitos; funciona como um chamado à confiança, pois pode levar à aceitação, à ponderação, à reflexão. O universo masculino, geralmente, tem a primazia da racionalidade e de maior objetividade, o que também é essencial na condução de situações de vulnerabilidade e pode conduzir à imparcialidade, à sensatez.

Entendemos que a incidência de um maior universo feminino no quantitativo PMEC não é obstáculo para o programa SPEC, pois não há registros de não aceitação de PMEC em sua atuação em decorrência do gênero; ambos os gêneros são bem aceitos nos ambientes escolares.

Outro aspecto considerado na pesquisa é a faixa etária:



**Gráfico 2 – Faixa etária**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

Os dados quanto à faixa etária dos PMEC nos mostram que 79% dos professores estão acima de 39 anos de idade, sendo 41,9% do total acima de 49 anos. Pela amostra, observa-se que o grupo de docentes tem um mínimo de professores mais jovens e apenas um PMEC com idade até 28 anos. O grupo de profissionais que trabalha com a mediação, na diretoria pesquisada, predomina na faixa etária de 29 anos até acima de 49 anos. Isso evidencia maturidade como indivíduo e como profissional na área da educação. Como indivíduos, são pessoas definidas em seus valores, cultura e contexto social. Como docentes, a maturidade vem do exercício do magistério na rede pública, com experiências em mediação do ensino, com posturas forjadas no convívio diário com alunos.

A idade, de certa forma, influencia, principalmente, a aceitação de formação continuada, pois a adoção de novas condutas gera desbloqueio ou desacomodação do que já está sedimentado no profissional, como conduta utilizada na mediação de ensino. Então o trabalho de formação para a mediação exige uma maior constância e supervisão, tendo em vista a prática mediadora e os objetivos do SPEC, adotados na rede.

Apesar de ter sido feito há quase uma década, o relatório da OCDE (2006) já apontava o envelhecimento da força de trabalho docente como fonte de preocupações e inquietações, afirmando que tem implicações diversas. Há uma relação entre a experiência docente, devida a professores com maior tempo de serviço e a renovação dos profissionais, com o ingresso de jovens no mundo do trabalho docente. Isso pode limitar a capacidade dos sistemas para empreender novas iniciativas; não obstante a experiência docente ser benéfica para a escola, ela pode demandar recursos adicionais para atualização e motivação de docentes que já atuam por um longo tempo; e quanto mais aumentar a proporção dos que chegam à aposentadoria poderá haver escassez de docentes. O Censo do Professor (BRASIL, 2007a), realizado pelo MEC, em 2007, também indica envelhecimento dos docentes de educação básica no Brasil e em São Paulo, sendo perceptível pelos índices expressivos nas faixas a partir de 33 anos:

**Tabela 2 – Comparativo da proporção de professores da educação básica por faixa etária - Brasil - São Paulo, 2007**

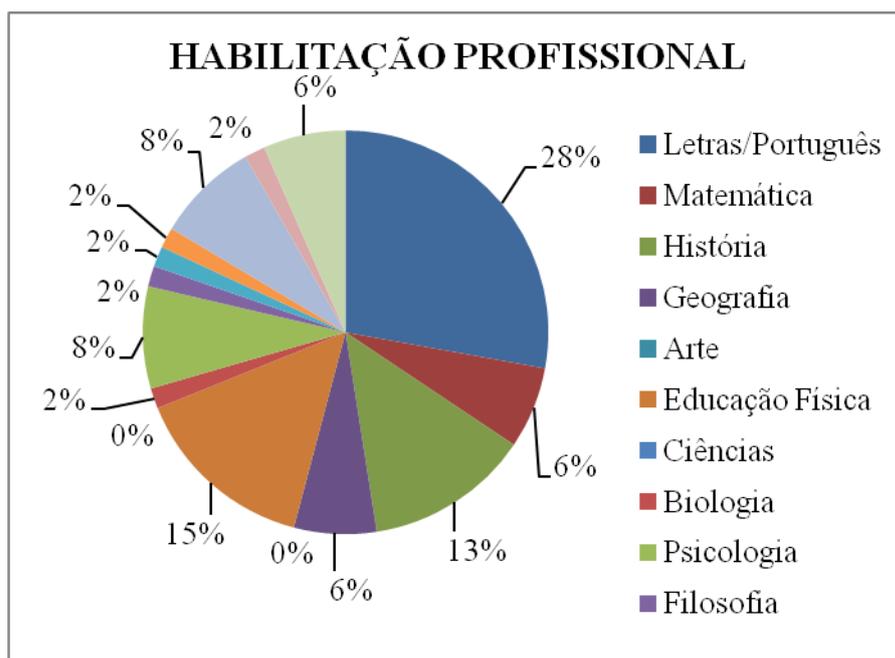
Brasil/UF	Professores por Faixa Etária				
	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	6,07%	26,06%	27,17%	28,83%	11,86%
São Paulo	4,47%	22,21%	26,86%	31,18%	15,28%

Fonte: MEC/INEP/Deed. 2007.

Podemos inferir que na rede pública paulista fica visível a possível carência de professores e que ações para recrutamento de novos professores em todos os segmentos de atuação já devem ser desencadeadas.

Quanto à atuação no SPEC, a idade demonstra que têm mais experiência de vida, mas que devem estar abertos ao aprendizado constante, visto que os professores acabam por ter a necessidade de rever e/ou desenvolver competências e habilidades para a atuação no projeto; inclusive em relação às novas tecnologias e às mudanças de enfoque no trato das situações de vulnerabilidade, indisciplina, entre outras.

Outro ponto importante a se considerar é o referente à formação acadêmica:



**Gráfico 3 – Habilitação profissional**

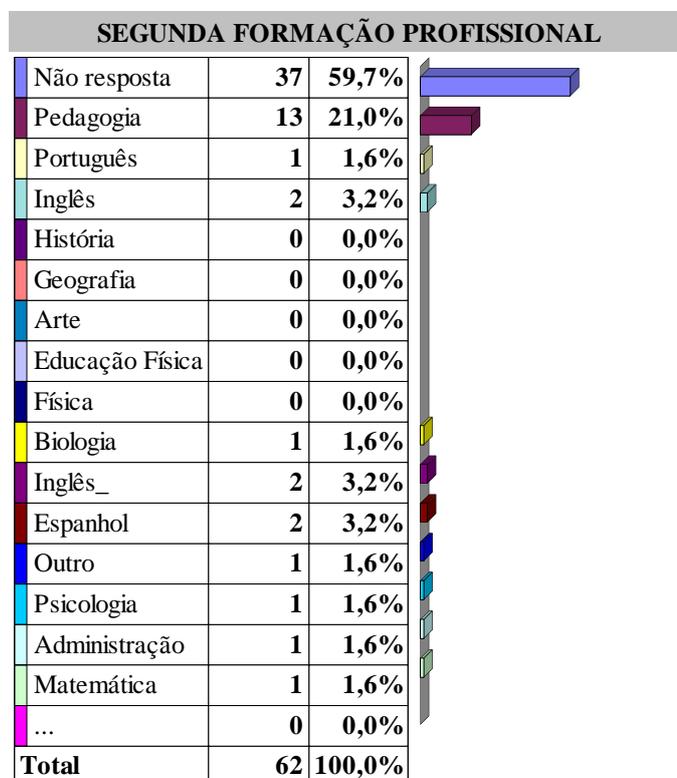
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

No gráfico observamos que 100% dos professores têm nível educacional superior. Observa-se que o grupo possui docentes com formação em diversas áreas do conhecimento, destacando o maior número em Letras/Português (28%), seguida por Educação Física com 15%; História com 13%; Ciências com 8%; Matemática, Geografia e Psicologia com 6% cada, e as demais disciplinas com 2%.

Há alguns docentes (40,02%) que possuem uma segunda formação superior, sendo que a maioria (21%) tem a segunda licenciatura em Pedagogia. Podemos inferir que a segunda formação em Pedagogia indica o interesse em prosseguir na carreira da educação, ocupando cargos de especialistas em educação, na gestão escolar.

A formação em nível superior visa garantir um melhor referencial de qualidade de ensino, pois pressupõe que garanta uma base sólida do conhecimento técnico e científico relacionado à teoria e à prática da docência; à formação do aluno e ao contexto da educação.

A formação do professor ocupa espaço de destaque no cenário educacional, sendo que é vista como solução para vários problemas do ensino.



**Gráfico 4 – Segunda formação profissional**  
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

Um dos fatores essenciais de suporte para o exercício da docência é a formação acadêmica docente. Ela define o nível de educação e a área de licenciatura, confere habilitação para o ensino específico das disciplinas e tipos de ensino da organização escolar. Ainda confere titulação para competir no mercado de trabalho e em projetos de sistemas de ensino.

Percebemos a homogeneidade quanto ao nível de formação dos docentes, pois para Gatti e Barreto (2009, p. 17) essa é uma condição que regulamenta a profissão socialmente:

Os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente.

Segundo Imbernón (2011), a comunidade social é marcada pelas transformações sociais de costumes e valores, pelo avanço do conhecimento científico e tecnológico e pela produção de pensamento, cultura e arte. A sociedade evolui em suas estruturas materiais e

institucionais e nas formas de organização da convivência e repercute seus efeitos nas novas gerações. As mudanças no contexto social implicam em novas funções para o professor, nova cultura profissional, alteração nos posicionamentos dos envolvidos em educação e maior participação social.

Para a sociedade atual, a formação em nível superior passa a ser uma exigência para os que almejam a profissão de professor. Nas últimas décadas, houve uma preocupação acentuada com a formação docente eficaz para o trabalho num contexto social de mudanças.

No Brasil, segundo Gatti e Barreto (2009), a ampliação do atendimento educacional gerou uma demanda por professores e, posteriormente, por uma melhor atuação do professor tornando a formação docente um fator relevante.

A atual LDB apresenta a exigência de nível superior para o exercício do magistério em toda a educação básica, sendo que a formação de nível médio, para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, foi aceita em caráter excepcional. Tal exigência se torna norma nos sistemas de ensino, nos processos de atribuição de aulas e programas educacionais. Atualmente, a oferta de magistério no nível de ensino médio tem diminuído, inclusive, a rede estadual paulista deixou de oferecer esta formação.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

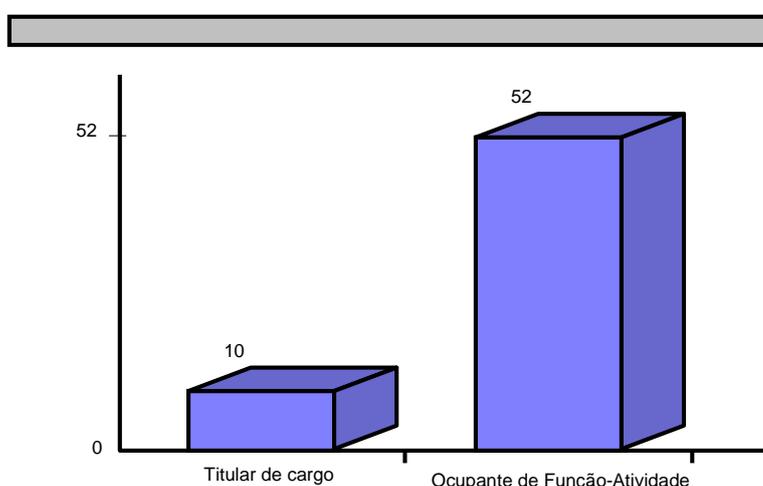
Para alcançar a habilitação almejada, necessária para o início da docência e para competir nos processos de promoção, dentro da carreira, os professores buscam os cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância.

É significativo verificar que, quanto à amostra dos que atuam no SPEC, a exigência de nível superior para exercício da docência está plenamente atendida. Porém, a diversidade de áreas de formação nos traz uma questão: até que ponto o conhecimento acadêmico da licenciatura ajuda o docente no desenvolvimento das atividades da função PMEC? Contribui com a reflexão a percepção de que a licenciatura, além de obrigatória para o exercício da docência, no Brasil e na rede estadual, é fator favorável no conhecimento pedagógico, na dinâmica relacional, na diversidade cultural e comportamental, o que talvez favoreça o trabalho na função.

Contudo, em relação à existência de formação acadêmica como fator essencial de profissionalização docente, podemos afirmar que somente ela não é suficiente para atuação no

SPEC, visto os objetivos específicos de seu trabalho, com o alinhamento aos princípios da justiça restaurativa e a atuação nas situações de vulnerabilidades. Torna-se de grande importância e pertinência os momentos tanto de capacitação inicial, para o início do trabalho, como de formação contínua, para desenvolvimento da função. A formação específica é o que alicerça os professores em suas condutas e na construção da visão sobre o projeto, a função e sobre os contextos em que trabalham.

Todo profissional estabelece uma relação contratual de trabalho com o empregador e o tipo desta relação é aspecto que pode trazer maior segurança ao profissional, de forma que a situação funcional é relevante item a ser considerado na análise:



**Gráfico 5 – Situação funcional**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) determina que o ingresso em cargo ou emprego público ocorra por meio de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Ela reforça o dispositivo da estabilidade no serviço público. Prevê também a contratação temporária, por tempo determinado, para atender a necessidade de excepcional interesse público.

O aspecto de estabilidade pode afetar a relação de trabalho, considerando que a rotatividade de docentes não é saudável para o processo educativo. Nóvoa (1992, p. 27) destaca que “[...] nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projetos coerentes de ação, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade”.

Na SEESP há mais docentes efetivos, mas ainda há significativa parcela de contratados temporários. A efetividade caracteriza a titularidade do cargo público, a qual o servidor alcança por concurso público, após posse e exercício do cargo, existindo nela uma

relação estatutária. É condição distinta dos Ocupantes de Função Atividade (OFA), que são os contratados para cobrir a carência de docentes concursados.

No gráfico, observamos que no grupo pesquisado a maioria apresenta a situação de contratado por tempo indeterminado. Os OFA que atuam como PMEC são os favorecidos pela Lei Estadual 1.010/2007, que garantiu o contrato por tempo indeterminado, mas com direitos do regime estatutário aos mesmos, os quais, atualmente, são classificados pela SEESP como “Categoria F”. Esta lei dá aos profissionais a sensação de estabilidade.

A minoria de PMEC é efetiva, isto se deve ao fato de que os titulares de cargo somente podem desempenhar a função se estiverem na condição de adidos ou com jornada reduzida de aulas. Os docentes efetivos, em sua maioria, permanecem ministrando aulas, sendo poucos os casos daqueles que trabalham com projetos. Assim, o SPEC tem em seu quadro a maioria de docentes da Categoria F (OFA).

Em relação ao desempenho da função PMEC, o SPEC e a legislação garantem possibilidade de recondução na função, valorizando a formação para o exercício da função e o bom desempenho e desenvolvimento do programa. A recondução impede a fragmentação do projeto e pressupõe a continuidade de um trabalho. Isto permite certa tranquilidade ao docente, mas não é garantia de estabilidade, pois se sujeita ao acompanhamento e avaliação da direção da escola, da supervisão de ensino da unidade escolar e dos gestores regionais do SPEC, de acordo com o determinado nas Resoluções SE 19/2010 e 07/2012.

A continuidade no trabalho tem aspectos que podem não ser favoráveis a um bom desempenho. Nóvoa (1992, p. 27) afirma que a estabilidade “[...] não deve ser confundida com uma espécie de imutabilidade, uma vez que a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um fator de incentivo e de inovação”. Entendemos que, apesar de ser positiva a estabilidade, também pode gerar acomodação, estagnando a atuação e a iniciativa do docente. A possibilidade de permanência do PMEC mediante avaliação, ao final do ano letivo, favorece o projeto garantindo certa estabilidade, mas também atuação adequada.

Diante dos dados de situação funcional e formação, surgiram reflexões a respeito de duas questões sobre o Professor Mediador: 1) Por que a SEESP fez opção por um professor e não por um especialista (Orientador Educacional)? 2) Por que não afastar o docente efetivo, que não está adido ou em jornada reduzida, com perfil adequado, para a função PMEC?

Expomos alguns argumentos quanto às questões acima: a opção da SEESP por um professor para PMEC valoriza a pessoa do docente, sua formação e vivência no espaço escolar e também atende ao disposto no artigo 67 da LDB (1996), que afirma a necessidade de experiência docente como condição indispensável e necessária para o exercício profissional

de quaisquer outras funções de magistério. A opção faz o aproveitamento dos profissionais da rede paulista, e, se considerarmos outros pontos, vemos o fato de um professor que já está na rede poder ter maior conhecimento de seu contexto, ter maior aceitação pelos pares, ter experiências mais sólidas nas relações que ocorrem na escola, com alunos, entre profissionais, com as famílias, com a comunidade, e com conhecimentos do contexto; talvez esse docente tenha melhor possibilidade de contribuir com o ambiente escolar.

Além disso, podemos considerar que, se houvesse a exigência de uma especialidade, como a Orientação Educacional, teríamos que ponderar a questão do fim das habilitações em Pedagogia. Segundo Spricigo (2012, p. 189),

Por ser uma área tão importante para a educação, o tema Orientação Educacional e o que se espera de sua atuação, no contexto educacional, bem como as divergências que envolvem a formação do profissional Orientador na atualidade, justificam a necessidade de desenvolver um estudo mais apurado sobre o assunto. [...] Tendo em vista que a dificuldade de atuação do Pedagogo – orientador educacional vai além da dimensão da escola, penetrar-se-á nos aspectos legais de sua habilitação profissional, que, atualmente, sofreram alteração pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº01/2006).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNs), bem como o Parecer CNE/CP nº 3/2006, asseveram que a Licenciatura em Pedagogia (sem habilitações específicas) realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica.

Quanto à impossibilidade de afastar efetivos das aulas, o impedimento restringe as opções de seleção do profissional dentro da escola, pois proíbe docentes que podem ter perfil mais adequado. O professor efetivo geralmente tem maior tempo de permanência na unidade e com isso mais conhecimento do contexto escolar. É questão que pode ser revista pela SEESP, apesar de complexa, pois envolve a disponibilidade de docentes para as aulas, a manutenção do projeto por períodos mais longos, já que, muitas vezes, a SEESP faz alternância de projetos, que geralmente têm curta ou média durabilidade.

Mais um dado a ser considerado é a situação de acúmulo de trabalho docente:

<b>ACÚMULO DE FUNÇÃO DOCENTE</b>	Freq.	%
Sim	15	24,2%
Não	47	75,8%
Rede pública	12	19,4%
Rede privada	3	4,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>62</b>	

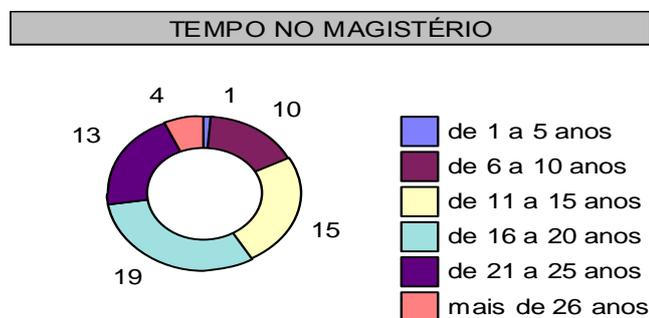
**Tabela 3 – Acúmulo de função docente**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

O acúmulo de cargos docentes é comum na educação, visto as condições de trabalho, principalmente de desvalorização salarial. Na amostra verificamos que praticamente  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do total de PMEC exerce outra função docente. A docência é a principal atividade dos PMEC, sendo que 24,2% acumulam a docência, dos quais 19,4% na rede pública e 4,8% na rede privada.

Entendemos que o acúmulo de trabalho mostra que a disponibilidade de tempo do docente é restrita. Podemos inferir que a necessidade de suprir necessidades pessoais com mais uma jornada de trabalho influencia no tempo que poderia ser dedicado aos estudos, atualização e aperfeiçoamento profissional. O acúmulo de cargo é regulamentado legalmente, com vistas a salvaguardar as condições físicas e mentais do profissional, bem como garantir a eficiência no trabalho, por isso só é autorizado mediante análise de compatibilidade de horários e observância de descansos entre e intra jornada, mas pode, em alguns casos, mesmo sendo legais, ser fonte geradora de estresse ou outras condições que afetam a saúde do trabalhador.

Com relação ao tempo de carreira docente e de função PMEC, os dados nos mostram diversos tempos de exercício e, conseqüentemente, de experiência profissional:



**Gráfico 6 – Tempo no magistério**  
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.



**Gráfico 7 – Tempo na função PMEC**  
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora, 2014.

Na amostra, há apenas 1 (um) docente com menor tempo no magistério, estando na fase inicial da carreira, 56 (cinquenta e seis) estão na fase mediana e 4 (quatro) estão na fase final da carreira (mais de 26 anos), considerando que, de acordo com a legislação, o professor pode se aposentar com 25 (vinte e cinco) anos de docência. Quanto ao tempo de exercício na função PMEC, à época da aplicação do questionário, 6 (seis) professores tinham mais de 4 (quatro) anos; 9 (nove) PMEC com 4 (quatro) anos; 15 (quinze) com 3 (três) anos; 19 (dezenove) PMEC com 2 (dois) anos; 1 (um) professor com um ano e 12 (doze) com menos de 1 (um) ano.

O tempo de exercício numa profissão é fator importante na análise, entendendo-se que há diferenças na atuação decorrentes da experiência de exercício profissional. No início da carreira, há maior insegurança e necessidade de apoio de colegas e de orientações técnicas, e quanto maior for o tempo de atuação há a ampliação dos conhecimentos, das práticas, portanto uma maior experiência. Gatti e Barreto (2009) afirmam que cada fase de carreira tem características próprias de atuação e que, quanto mais avançado o profissional estiver, mais capaz deve ser em criar inovações e solucionar problemas.

Ao refletirmos sobre o tempo na profissão e que, quanto maior este mais capaz o profissional é, pensamos sobre o que esperar em cada fase da carreira. No mesmo texto, as autoras colocam que,

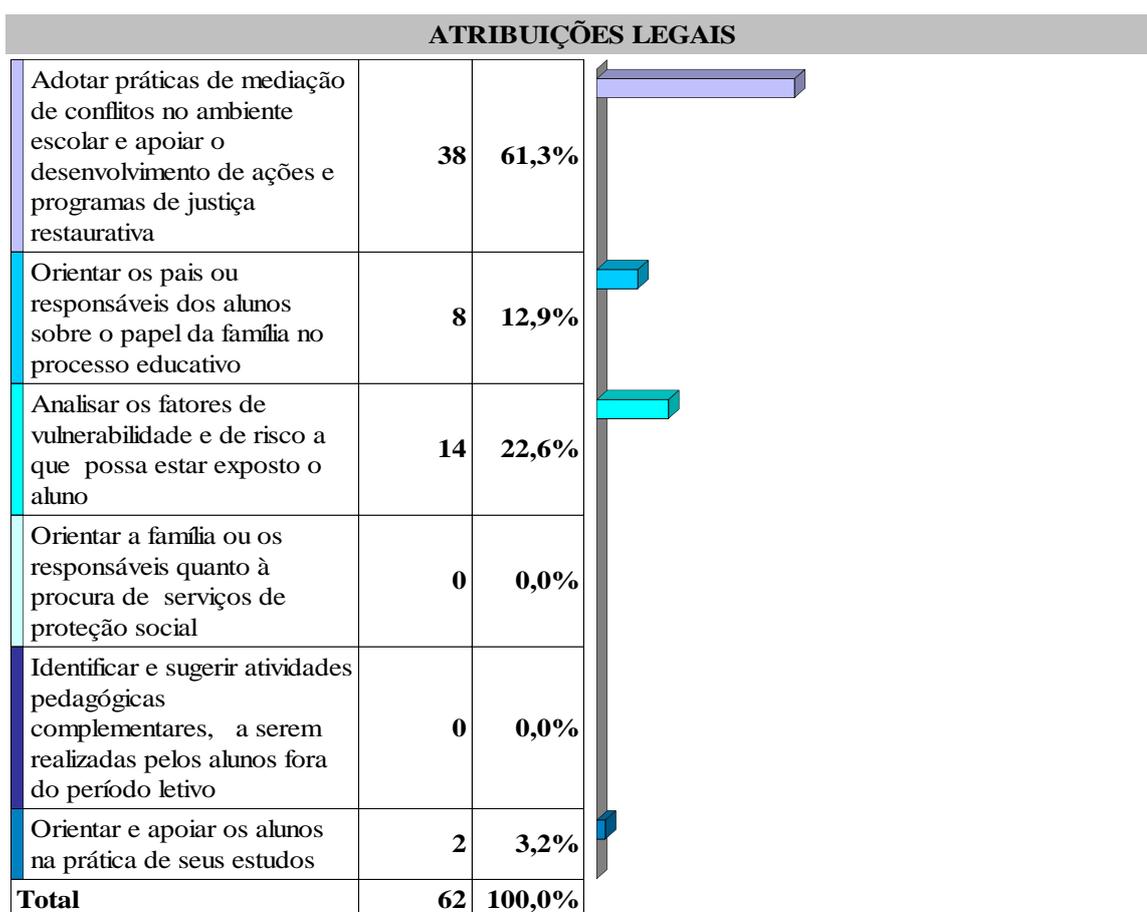
Assim, do professor no início da carreira se deveria esperar que ponha em prática os conhecimentos e capacidades adquiridos na formação inicial e que se dedique a aperfeiçoar-se no diagnóstico de suas dificuldades e a aprender com seus pares. Alguns advogam que na incorporação de novos professores no exercício profissional lhes seja destinado um tempo menor em sala de aula para poderem se dedicar a estudos, realizar estágios com profissionais mais competentes, receber apoio de tutores em seu trabalho. Do professor mais avançado na carreira se poderia esperar um repertório de estratégias diversas que o auxiliem em sua prática e um investimento em ampliar e diversificar esse repertório. Em um nível profissional mais avançado estaria aquele professor que tem competência para gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos e exercer funções de acompanhamento tutorial de seus pares, fortalecido em suas competências pelo acompanhamento de instituições formadoras. Cada um desses estágios envolvendo o exercício de capacidades mais complexas demandaria, por fim, diferentes propósitos e procedimentos formativos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 221).

Na carreira docente, o tempo indica uma progressão. A partir da inserção do professor na sala de aula ou em um projeto, no caso o SPEC, e seu desenvolvimento ao longo dos anos, podemos deduzir que um maior tempo de profissão indica a possibilidade de o docente ter estabelecido relações mais aprofundadas com o conhecimento prático e teórico de sua atuação profissional. Uma maior experiência pressupõe um saber mais sólido.

Quanto maior o tempo de convivência com os educandos mais experiências em termos de conhecimentos pertinentes à área de trabalho, mais conhecimento da criança, do adolescente e do jovem, e mais fortalecimento das condutas de mediação adotadas.

Esse fator é positivo na vida profissional. Gera familiaridade com o trabalho e traz segurança ao profissional, que se percebe com a identidade de educador, pois conhece o contexto e sabe atuar sobre ele. A possibilidade de aspectos negativos deve ser considerada, advindos de condutas mediativas já enraizadas, que contêm alguma dosagem de autoritarismo, ironia, indiferença, omissão, chantagem e de ameaças/exigências, bem como liberalidade excessiva e não colocação de limites ajustados, na busca de respostas ao comportamento do aluno. Tais condutas podem ocorrer, mas conduzem às relações interpessoais não condizentes com o modelo de mediação de conflitos/vulnerabilidades proposto pelo programa SPEC.

Outro aspecto que consideramos ser importante para conhecer o PMEC é saber qual entre suas atribuições é a atividade que mais desenvolvem na escola.



**Gráfico 8 – Atribuições legais do PMEC**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora. 2015.

O item “práticas de mediação de conflitos” recebeu 61,3% de registros. Conclui-se que, na maioria das escolas onde estes mediadores atuam, os problemas mais acentuados são os de conflitos e/ou violências, possivelmente ligados às questões inter-relacionais. Importante é entender o que é conflito. Chrispino (2007, p. 16) assim o define:

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Também “analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno” é citado por 14 (quatorze) dos PMEC. Podemos entender que são fatores que ocorrem, mas não são comuns a todas as escolas do programa, ou que, nestes casos, as vulnerabilidades que não se revelam mais claramente no ambiente escolar ficam menos observadas e exigem maior atenção do mediador.

A atribuição de “orientar os pais ou responsáveis sobre o papel da família no processo educativo” foi citada somente por 8 (oito) PMEC, num universo de 62 (sessenta e dois). Constata-se que o estreitamento dos laços entre escola e família, tão importante no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre tem espaço para ser priorizado na atuação. O apoio da família como parceira no acompanhamento do desempenho escolar; na busca de relações mais compreensivas; nas mudanças das atitudes agressivas, principalmente das evidenciadas no ambiente escolar; no reforço de uma postura voltada para a cultura da paz, para a urbanidade e para o uso do diálogo, para a escuta reflexiva... é um fator de peso proposto pelo programa, mas que fica prejudicado em certas escolas pela alta incidência de situações de conflitos.

Este fato demonstra que há muito por fazer na escola quanto à participação e envolvimento das famílias na vida escolar do aluno e da própria escola. O processo participativo, estabelecido na legislação – CF, LDB e Regimentos Escolares –, que determina a presença das famílias, da comunidade nos colegiados escolares, na proposta de uma gestão democrática, acaba por ficar incompleto quanto a um maior envolvimento destes, mesmo que estejam como membros dos conselhos.

Podemos analisar que há uma prática de isolamento na escola. Ainda quanto ao envolvimento das famílias, torna-se evidenciada a importância nos casos de encaminhamento a serviços de proteção social. Estão no universo das escolas em apreço esses casos, que têm impacto na prática dos mediadores; mas ainda como prática isolada, distante da parceria com as famílias, tais procuras de serviços de proteção social são realizadas somente via escola;

difícilmente há envolvimento dos responsáveis e quando ocorre é em ações pontuais, exigidas pela escola ou outras instituições.

A atribuição “identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período escolar” não foi citada por nenhum PMEC. É um aspecto legal não priorizado na vivência do projeto; fica relegado a outros momentos. Para ser prática mais efetiva, seria necessária maior parceria entre mediadores e o restante da equipe escolar, principalmente com os outros docentes, na identificação de necessidades e possibilidades das atividades.

No entanto, percebe-se que as relações PMEC e demais docentes ainda não são de total parceria ou de trabalho colaborativo. Os docentes, muitas vezes, fecham-se a qualquer sugestão. Também os PMEC acabam por passar a maior parte do tempo a atender ao gerenciamento de conflitos, e não têm tempo para oferecer sugestões aos alunos. Sem apoio das famílias e do próprio corpo docente, esta proposta se torna complexa para ser realizada.

Quanto ao “orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos”, só 3,2% dos PMEC a evidenciaram como atividade mais desenvolvida. Sabe-se que a maioria dos casos de conflito e violência refere-se a alunos com dificuldades nos estudos, apresentando baixo rendimento escolar. Quando um aluno começa a melhorar em seus estudos, muitas vezes sua agressividade diminui, visto que se eleva sua autoestima. Podemos pensar que o PMEC, talvez com o acúmulo de situações relacionais conflituosas, atenha-se mais ao caso onde atua do que à vida do aluno como um todo, e nem tenha tempo para demonstrar mais empenho na melhoria do resultado de aprendizagem apresentado pelo aluno.

A função PMEC é caracterizada por suas atribuições e tem especificidades que lhe diferenciam; não pode ser confundida com outras funções, que até se aproximam de seus princípios, mas que não correspondem ao que deve ser exercido. Neste sentido, Alves e André apresentam, fundamentados em Shulman, Reis Monteiro e Roldão, o conceito de profissionalidade caracterizada por atributos e falam sobre a especificidade dos ofícios. Para eles,

[...] a especificidade que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades por si justifica a necessidade social desse grupo [...]. (ALVES; ANDRÉ, 2014, p. 362-363).

Conforme exposto acima, ao PMEC compete adotar práticas de mediação e tratamento dos conflitos e vulnerabilidades do ambiente escolar, orientar as famílias, fazer encaminhamentos aos serviços de proteção social, bem como orientar os alunos em suas práticas de estudo. Ante suas atribuições, que exigem capacitação específica, observa-se nos docentes aspectos importantes quanto ao estabelecimento de interação relacional; de formação e socialização, que foram evidenciados na pesquisa e são frutos da história de vida.

Diante das considerações apresentadas acima, percebemos que estes são dados que favorecem a compreensão dos sujeitos pesquisados.

## **6.2 Apresentação e discussão dos dados das entrevistas**

Segundo Bolívar (2007, p. 13), a história de vida permite identificar a “[...] construção de sentido do projeto de vida dedicada à docência a partir da ordenação da bagagem de acontecimentos, vivências, aprendizagens ao longo da vida”.

Os PMEC, antes da inserção no SPEC, eram docentes e ministravam aulas regulares das disciplinas para as quais são graduados. As entrevistas foram realizadas com quatro docentes com tempos diferentes e específicos de exercício na função. As entrevistas permitiram, a partir das individualidades, a revelação de similaridades dessa função.

Bolívar (2007, p. 13) afirma que as histórias de vida, “[...] ao relatar a singularidade de uma vida, refletem igualmente a coletividade social da qual faz parte”. Nos relatos de suas histórias, os professores refletem a coletividade social da qual fazem parte.

Nas narrativas dos professores, percebemos a presença da subjetividade, mas, segundo Tardif (2010, p. 232), quando tratamos com histórias de vida, a:

[...] subjetividade dos professores é vista de maneira mais ampla [...], pois não se liga à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e seus valores pessoais.

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, feitas com os 4 (quatro) PMEC, são apresentados na forma de análises narrativas, apresentadas por categorias que surgiram a partir dos dados e frente ao problema, aos objetivos geral e específicos e ao referencial teórico da pesquisa.

Foram realizadas diversas leituras das entrevistas transcritas e retirados recortes das narrativas referentes aos fatos mais marcantes, expressivos diante dos objetivos da pesquisa e relevantes para a mesma.

Ao relatarem suas histórias, os professores registram etapas e fases. Para melhor compreendermos a história do professor e apresentá-la, elaboramos algumas categorias.

### 6.2.1 Categoria 1 – Da infância à juventude: marcas da formação familiar e escolar

A infância e a juventude são fases importantes da vida na construção da identidade do ser humano, decorrente do processo de socialização e de formação em que se inserem. Duas fontes de formação são marcantes: a família e a escola. Os docentes, ao narrarem suas vidas, memorizam fatos, eventos e pessoas que os marcaram na construção de sua personalidade, de sua história, que é consequência das experiências ocorridas tanto na família e vizinhança como nas instituições onde conviveram: igreja e/ou escola.

Uma história de vida é construída pela integração de todos os elementos do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, entender ou representar a situação atual e enfrentar prospectivamente o futuro (BOLÍVAR, 2007, p. 13).

As narrativas registram, de forma resumida, a influência do grupo familiar e da escola nos processos de socialização que vivenciaram e que fazem parte constitutiva do que são atualmente.

Os PMEC apontam os pais e a família como referenciais de autoafirmação e de condução bem como a escola e seus professores e colegas como referenciais positivos no seu desenvolvimento pessoal, cultural e social. Os registros levam à percepção de uma imagem de valorização familiar e escolar refletindo a vida atual, quando exercem o papel de Professor Mediador participando da socialização e formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Os professores destacam a importância da família e da educação básica na formação da pessoa que se tornaram e das crenças, valores e princípios interiorizados que sustentam a sua vida pessoal e profissional.

O professor E1 é um PMEC licenciado em Psicologia, tem uma pós-graduação, trabalha como docente desde 1996, seu vínculo com a SEESP é como Categoria F. Está no projeto desde 2014, em uma mesma escola. Das aprendizagens da infância e relativas aos laços familiares foi altamente influenciado pela figura paterna, devido à perda da mãe aos 9

(nove) anos de idade. As imagens referidas da infância são positivas tanto na interação familiar como na escolar. Afirma uma relação de confiança e respeito pelo pai:

E1: Tudo o que vivenciei e as coisas que foram difíceis em minha vida, a perda de minha mãe com 9 (nove) anos, mas eu tive respaldo do meu pai e professores, com tudo isso eu tive uma infância legal, joguei bola, meu pai não me cobrava caderneta, mas ele me proporcionou isso, tive uma boa adolescência também.

O profissional E1 localiza-se na educação básica, relatando que, em relação à aprendizagem, era um aluno que alcançava um bom desempenho. Afirma: “Eu só tirava A”. No entanto aponta uma fase de atraso nos estudos, devido às transferências por mudanças de residência familiar, pois o pai era militar.

Quando se refere às interações ocorridas na escola, traz fatos atrelados à mediação de ocorrência no ambiente escolar, recordando punições que sofria. No entanto, não entende e não guarda na memória o motivo dos castigos e nem se as sanções o levaram a mudar de comportamento.

E1: A vivência que eu tenho é que alguns professores me colocavam de castigo. Eu não me lembro do por quê. Fazendo algazarra? Mas me lembro do castigo. Eu não entendia porque a professora me colocava de joelho no milho, no feijão. Eu passei por isso... Mas minha recordação, a que tenho é essa, da minha infância, de castigo. Acabei atrasando nos estudos também porque acabava não terminando as séries, mudava muito. Meu pai era militar.

A influência rememorada de vivência escolar é marcada pelo autoritarismo de docentes que castigavam, até fisicamente, o aluno sem explicar o motivo ou apresentar qual conduta que esperavam dele. No entanto, o professor também cita professores que admirava profundamente e que o estimularam a estudar, como uma professora de Língua Portuguesa, que fazia um jogo para a leitura. Queria agradá-la e tomou gosto pela leitura. E uma professora de Inglês em quem encontrou apoio e incentivo para a continuidade dos estudos. Registra o pai, os avós, a família como importantes para sua formação.

E1: Uma professora que marcou muito para mim foi uma professora a Dona H, eu acho que ela me motivou muito para estudar. Tô arrepiado! Ela tinha “latinha”; tinha “latinha” que ela botava como positivo, eu passei um tempo da minha vida procurando essa professora. Era professora de Língua Portuguesa; eu lia trinta livros daquela edição de ouro em um mês, só pra você ver como que eu lia. Uma porque teve aquela coisa do amor platônico, né? De apaixonar pela professora, querer agradá-la, mas eu peguei o gosto pela leitura; e a outra coisa, ela me marcou muito porque aquela “latinha” que ela batia, ela colocava e eu queria ter mais, eu sempre queria ter mais do que os outros, queria produzir mais, eu sempre fui assim, então, ela me

marcou muito. [...] E eu tive outros professores que me marcaram muito. [...] foi uma professora de inglês. Até, depois de um tempo a vi na Diretoria de Ensino: A senhora não é a Dona R? [...] daí ela falou assim: “Sou eu mesma”. A senhora não sabe o quanto a senhora foi importante para mim, na minha vida; o quanto a senhora me proporcionou, para que eu continuasse os meus estudos, porque não tinha muita coisa que me favorecesse, eu fui criado sem mãe. Aí eu escrevi uma carta para ela; do quanto ela tinha sido importante para mim. Há pessoas na vida da gente que elas marcam, deixam marcas que possibilitam a gente ao crescimento. [...] Os professores que tive foram importantes para mim, meu pai, as pessoas que fizeram parte da minha vida, tios, avós, família, estrutura familiar, porque meu pai era assim, e as mulheres que fizeram papel de mãe.

A professora E2 é licenciada em Psicologia e tem pós-graduação em Filosofia; iniciou no magistério em 1995, ministrando aulas de Psicologia. Ficou como PMEC dois anos em uma escola e depois foi para a atual, onde este é seu segundo ano.

A professora conserva memória de uma infância cercada por uma família acolhedora. Destaca a presença marcante dos pais. A comunidade onde foi criada lhe proporcionou mediações positivas.

E2: Da minha infância tenho uma lembrança bacana. Graças a Deus tive a presença de minha família, dos meus pais. Fui criada em uma comunidade [...]. O que me lembro de criança é que brincava de escolinha. Passava *blush*, batom, perfume, me produzia toda, queria ficar cheirosa para dar aulas para meus irmãos.

Na narrativa revela que cursou toda educação básica na mesma escola. Afirma: “[...] fiquei 22 anos na mesma comunidade, estudando todo o tempo na mesma escola”. Nota-se que a permanência na mesma escola foi considerada significativa em sua vida.

Destaca a presença de professores como uma influência de peso, de valor. Destaca também a turma de colegas que acompanhou no decorrer dos estudos. Sua relação foi de identificação com o grupo, de construção de laços fortes que permaneceram, inclusive nos contatos atuais. Conforme se percebe, a convivência com os colegas trouxe satisfação para o período de escolarização básica.

E2: Estudei em uma escola pública, que ficava praticamente no quintal da minha casa. A presença dos professores era algo imediato na minha vida, muito legal! A minha turma, primeiramente, era muito legal. Tenho contato até hoje com colegas. Hoje um é dentista, outro é militar, outro é pastor de igreja, a maioria é professor.

A escola primária se mostra marcante pela influência da primeira professora. A PMEC afirma que é uma influência ainda presente em sua vida. A professora é descrita como meiga e

paciente. Os laços dessa relação são fortes, pois E2 acompanhou a vida da professora, com sua admiração e amizade, até o momento de sua morte.

E2: Tenho a lembrança de minha primeira professora, quando comecei estudar no primário. Até hoje tenho essa professora como referência na minha vida, Dona E. Acompanhei-a até o falecimento dela. Uma pessoa que, além de cara, foi, assim, meiga, teve paciência. Aprendi a conhecer as letras pelas mãos de Dona E.

A PMEC da entrevista E3 é licenciada em Letras e Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia. No segundo ano de formação acadêmica, iniciou sua trajetória na docência. Está no SPEC desde 2011, todo o tempo na mesma escola.

Em sua narrativa conta: “[...] na infância eu brincava de escolinha, como outra criança, mas eu não me via como professora”. Expõe que desde menina tinha a expectativa do que seria quando crescesse “[...] o que eu vou ser quando crescer?”. Pensava em vários campos de trabalho, não focava na educação. Estudou em escola pública por 11 anos e conserva uma imagem de professores responsáveis pelo ensino, os vê como excelentes profissionais, não havendo memórias negativas. Quando expõe o próprio desempenho na escola, apresenta-se como muito estudiosa, com bom relacionamento e portadora de boas referências. O resultado escolar de sua infância até a juventude é expresso em boas notas.

E3: Vim de uma escola pública, minha vida toda, foram 11 anos de escola pública. Sempre estudei em escola pública. Tive excelentes professores. [...] Eu era aplicadíssima, sempre fui boa aluna. Tinha boas referências. Sempre fui muito aplicada, Tinha bons relacionamentos. Nunca tive problemas com notas.

A docente expõe uma boa autoestima ao referir-se à sua atuação no papel de aluna, bem como compromisso com os estudos e com a própria conduta escolar. Quanto aos professores, coloca-os em uma análise de alto conceito durante toda a trajetória escolar.

E3: Sempre tem as pessoas que marcam. Sempre me marcou bastante a professora de 1º e 2º anos, a professora A. Também a professora B, de Geografia, hoje vice de minha escola, muito exigente, carteira atrás de carteira, não se podia nem respirar torto na sala dela ou mascar chicletes, mas era fantástica. [...] Tive influências marcantes na vida, recebidas de outra pessoa. Era uma professora que trabalhou comigo e as histórias de vida dela transformavam a gente. Até os próprios alunos também, eu me identifiquei muito com essa pessoa.

O professor da entrevista E4 é licenciado em Filosofia, iniciou a docência em 2002, é categoria F, e está na mediação há 1,5 (um e meio) ano, na mesma escola.

O docente tem nacionalidade estrangeira e, ao recordar-se da formação familiar e escolar, afirma que cursou até a 3ª série no país de origem. Ao alcançar bons resultados na escola e ser promovido, o pai satisfeito considerou o fato digno de uma comemoração. Aos 13 anos teve que deixar os pais, pela situação de guerra civil em seu país, nunca mais os viu. Conserva em si a visão de um pai capaz de reconhecer o esforço e a conquista do filho, como fato marcante de sua história.

E4: Minha lembrança, que tenho de meus pais, de minha formação, é quando fiz a 3ª (terceira) série. Não sei se é série, não sei como isso funciona aqui. Eu tinha passado de ano. Cheguei, comuniquei meus pais que tinha passado de ano. Meu pai ficou contente e disse que tínhamos que comemorar. Disse que tínhamos que matar um gado e fazer uma festa. Aos 13 anos de idade tive que deixar meus pais [...] Depois eu nunca mais vi meus pais.

O professor não cursou a educação básica regularmente. Fez a 3ª série e retornou à escola somente com 18 anos, na 6ª série, após prova de aptidão, já no Brasil, quando chegou como asilado político, devido à guerra em seu país natal. Apesar da defasagem idade/série, cursou o restante do ensino fundamental, considerando a chance de resgatar o tempo perdido. Superou a vergonha de ser jovem entre adolescentes e concentrou-se nos estudos. Nota-se na narrativa um profundo valor atribuído aos estudos para o desenvolvimento pessoal. Queria mudar de vida e enxergava na educação sua oportunidade. Fez o ensino médio, cursou o supletivo da educação de jovens e adultos. A narrativa mostra determinação e perseverança presentes na trajetória entre a infância e a juventude, bem como a superação de dificuldades diversas. A escola é apresentada pelo professor como espaço que vai ao encontro da perspectiva de mudança de vida.

E4: Eu me lembro de que fiquei pouco tempo na escola, até a 3ª série. [...] Quando cheguei a (cidade) (Até então havia estudado até a 3ª série.) fiz uma prova de capacitação em uma escola aqui. Minha formação aqui foi no Colégio C, em 1994, onde fiz uma prova de aptidão e verificaram que poderia estudar na 6ª série. Com 18 anos, fiquei um pouco com vergonha, eu era grandão em uma sala de aula dos pequenos. Mas eu era bem dinâmico e queria mudar de vida. Era a única chance que tinha de poder resgatar aquilo que eu não tinha. Eu me concentrei nos estudos. Eu queria ser alguém na vida como toda pessoa, toda criança deseja ser. Esqueci-me dessa vergonha, que passava na sala de aula e sentei numa sala com crianças. [...] Depois fiz a educação adulta, que é a EJA, corri bastante, me vi terminando o 2ª grau.

### 6.2.1.1 Considerações sobre a categoria 1

Nestas entrevistas, os pais, a família, colegas e escola aparecem como importantes fontes de formação de valores e princípios que norteiam a vida toda. Os professores narram aceitação e admiração de seus progenitores. E1 afirma: “E meu pai foi pai e mãe [...] sempre preocupado em me colocar para estudar”.

Os professores, ao relatarem sua vida, destacam na infância a relação com os pais e a educação (E1, E2 e E4) ou procuram alguma ligação com a profissão (E3). Nos relatos sobre a educação básica, os entrevistados se veem como estudiosos e responsáveis. O E1 cita punições que sofreu, sem explicações do motivo. É uma marca negativa. A E2 registra a valorização do grupo de colegas, e demonstra o quanto o sentimento de pertencimento e aceitação é importante nesta fase de vida.

A infância é um dos momentos marcantes nas vidas. Nela ocorrem “[...] acontecimentos que balizam o percurso da vida” (FONTOURA, 1995, p. 190). Muitas vezes, nas narrativas de histórias de vida ficam ausentes as pessoas com papel específico na formação, parecendo que o meio familiar é o principal meio de “transação” (PINEAU, 2015). Os PMEC apontam os pais e a família nestes momentos de vivência. Entendemos que procuram relacionar aspectos da infância com a formação pessoal e com a influência quanto à profissão. Observa-se a família, parte dela ou toda, como referencial positivo ao desenvolvimento de cada profissional.

A família promoveu a autoafirmação na fase da infância com reflexos permanentes na vida de cada um. Os registros mostram aceitação e admiração pelos progenitores e nenhum resquício de traumas nas interações familiares, o que, de certa forma, reflete no papel mediador que exercem na convivência com crianças e adolescentes, na contemporaneidade.

Na vida pessoal e profissional, as histórias de vida mostram a existência de pessoas que influenciam e marcam as trajetórias pessoais de muitas maneiras. Familiares mais próximos e professores se destacam nos relatos.

Percebemos, nas narrativas, a influência de outros docentes nas vidas. Imbernón (2011) entende que a docência comporta esta dimensão, a de influenciar outros seres humanos.

As empatias acontecem e as vivências são gravadas na memória. O ser humano vive em sociedade, e estar com outro é condição de formação humana. Na convivência, a imagem do outro, as posturas, as próprias histórias da vida do outro se tornam símbolos para a pessoa.

O exercício da mediação profissional docente é marcante na vida dos PMEC. A pessoa é marcada pela postura e atuação profissional de alguns de seus professores. As pessoas a que se reportam tornam-se *modelos* no desenvolvimento profissional, por ações e influências positivas. A reflexão remete que *modelos* positivos de vida podem influenciar uma vontade de ser parecido e de querer também exercer influências positivas no papel de mediador escolar e comunitário. De fato, muitos professores são modelos e o professor/PMEC também poderá se tornar referencial na história de vida de muitos alunos.

#### 6.2.2 Categoria 2 – Autoimagem docente: o processo de formação profissional e a vivência da docência

A decisão por uma área de estudo e por uma profissão pode ser permeada por inquietações, inseguranças e pressões familiares e até sociais, vindas de outras pessoas ligadas ao estudante.

Para alguns PMEC, foi momento tranquilo e logo já identificaram a preferência, definindo-se pelo magistério. Outros inicialmente não queriam ser docentes e suas opções apontavam outras áreas profissionais.

Verificamos nas narrativas que, em alguns casos, há uma rejeição inicial à docência. A sociedade vivencia momento de desvalorização da profissão docente devido a inúmeros fatores, entre os quais destacam-se a baixa remuneração e o desgaste do profissional pelas circunstâncias de conflito e violência nas escolas.

Atualmente há campanhas, inclusive nas mídias, para resgatar a importância dos profissionais da educação e pela valorização da docência, a fim de mobilizar estas posturas na sociedade e atrair os jovens para o magistério.

Um estudo realizado por Gatti et al. (2010, p. 139) já indicava esta rejeição e o debate do tema:

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação crescente nos últimos anos. A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente, no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem sido discutida em artigos acadêmicos assim como na mídia.

As narrativas revelam as influências da família, de terceiros, de sonho pessoal, que levaram estes professores à carreira docente. No Brasil, não há nas escolas aplicações de testes para verificar orientações ou tendências profissionais dos alunos. Os professores narram

dificuldades e facilidades ao fazer a opção profissional e nos estudos de graduação. Após a graduação, todos demonstraram interesse e investimento em ampliar a formação, sendo que alguns já possuem outra graduação e/ou pós-graduação, bem como outros cursos de pequena duração.

No início da carreira docente narram as dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, ou seja, à sala de aula, o estranhamento ao observar o contexto relacional professor/aluno, as inseguranças da conduta docente e de conhecimento e a trajetória de autoafirmação docente.

O professor E1, em sua idealização de profissão, inicialmente, não considerava a área da educação como opção. Sonhava somente ser psicólogo. Queria entender a mente humana e o outro. Como estagiário, durante o curso de Psicologia, em uma escola, teve oportunidade de estar em contato com a sala de aula e, depois da experiência ser bem sucedida, considerou que poderia ser um bom professor.

A opção inicial não era o magistério, mas as circunstâncias do estágio o levaram a mudar de opção. Na oportunidade de substituição eventual e no contato com os alunos, percebeu e analisou a experiência como momento de autoafirmação; foi capaz de compartilhar ideias e saiu-se bem. Formou-se em 1995, mas em 1996 já lecionava a disciplina de Psicologia em uma escola. Lecionou também a disciplina de Filosofia e a partir daí encontrou-se como docente. Com a inserção imediata no mercado de trabalho, permanece na docência até hoje. O professor constrói sua identidade profissional na medida do trabalho em sala de aula, pois diz se apaixonar pela docência.

E1: [...] meu sonho era de ser psicólogo; muito cedo despertou o desejo de entender a mente humana, entender o outro. [...] De antemão não achava que ia ser professor, não. [...] Em 1994 já havia estágio e eu fazia na (escola), daqui de (município), e me despertou o desejo de ser professor, quando a professora falou, [...] eu vou faltar e você dá a aula para mim? Eu era estagiário e quando eu me deparei com os alunos, e quando eu comecei a falar, a expor minhas ideias, junto com a minha experiência de vida, mais a bagagem que eu tinha, com o conteúdo que fui aprendendo na faculdade, eu saí e pensei: acho que posso ser um bom professor. [...] Criei paixão pela aula, criei o desejo incessante de ser educador. [...] Em 1995 eu me formei, em 1996 comecei a dar aula na (escola), na disciplina de Psicologia. No ano de 1997, eu lecionei Filosofia, fiquei apaixonado, [...] estou até hoje.

O interesse se volta para a docência, quando a experiência pessoal leva à percepção que há identificação com o trabalho, que também não foge ao sonho de “conhecer o outro”, conciliando seus anseios com a profissão.

O professor E1, na vivência da profissão, narra sua decisão de se aperfeiçoar e desenvolver-se profissionalmente, vindo, inclusive, a cursar pós-graduação. Percebemos

também a identificação com a docência, com falas que indicam compromisso e senso de responsabilidade; diz ser importante entender o universo do aluno e estabelecer contratos pedagógicos.

E1: Entender o universo daquele aluno e fazer esse contrato pedagógico com ele é muito importante. [...] Eu sempre buscava o conteúdo, eu me preparava para a aula. [...] Eu não tinha muita dificuldade em termos de disciplina, não, porque eu me preocupei desde cedo em fazer um contrato pedagógico. [...] Eu usava sempre a primeira aula para conhecer os alunos.

A professora E2, na infância, passa pelo ensino e vivência da educação confessional ao frequentar o Oratório, na cidade onde residia. Isso marca sua vida, pois afirma que quando menina aspirava ser freira. Essa influência do conhecimento oriundo da filosofia de Dom Bosco continuou na sua adolescência e juventude.

Sonhava em trabalhar com a juventude, então fez opção por cursar Psicologia. O magistério foi outra opção, quando, no contato com pessoas amigas, foi incentivada a ser professora. Aceita a experiência da docência considerando oportunidade de trabalho e sugestões de amigos. As aspirações da professora decorrem dos grupos de socialização onde desenvolve mediações com ênfase na construção de uma vida digna para si e para o outro, conforme religiosos e amigos que consideravam as chances de trabalho com educação como válidas e como boa opção de profissão. A docente faz inscrições para lecionar, mesmo não acreditando na mudança, porém inicia o trabalho e permanece.

A docente, em sua narrativa, transparece sua visão de vida, valorizando principalmente a dignidade da pessoa. Quer partilhar, ajudar, cooperar. Com esse foco, cursa Psicologia afirmando ter facilidades nos estudos em nível superior.

E2: Na época (infância) queria ser freira [...] No Oratório tive contato com a filosofia de Dom Bosco. Trabalhar com o jovem, favorecer a juventude no que é importante para ela: esporte, orientação espiritual, educação. [...] Minha escolha profissional foi a Psicologia, sorte minha. Eu não pensava em ser professora, mas acredito que eram sementes para a educação. [...] Fui fazer Psicologia com esse olhar de como ajudar o ser humano a ter uma melhor qualidade de vida. Esse foi meu foco. [...] Tive facilidade na faculdade [...] tive a sorte de estudar Psicologia na Faculdade S. [...] Felicidade é o sentimento que se conquista quando se percebeu que não está sozinho. Fui levada ao magistério por pessoas amigas.

A professora considera as experiências em sala de aula como positivas nas disciplinas de Psicologia e Filosofia. Afirma ser fundamental para um educador a formação e o conhecimento e ter responsabilidade com o trabalho; na docência, considera importante a abertura, ou seja, a capacidade de trocar conhecimento com o aluno, nas relações

professor/aluno e aluno/aluno. Acrescenta que o professor deve estar atento às novidades de metodologias e recursos educacionais e ter a habilidade de dialogar, principalmente com o aluno.

Expõe sua busca pelo desenvolvimento profissional com intenção de corresponder à expectativa interna e externa.

E2: Comecei como orientadora em escola particular. No Estado de São Paulo, em 1995, fui convidada para substituir uma professora afastada por motivo de saúde, na (escola), em (município), lecionando Psicologia. Essa professora tinha sido minha professora na Faculdade. Foi bacana, começando na sala de aula tive algum *'feedback'* de que eu tinha bem controle da sala de aula, da matéria e trabalhava, com facilidade e tranquilidade, a indisciplina com os alunos. [...] Na escola pública tive oportunidade de fazer pós-graduação em Filosofia. [...] Sou feliz porque vivenciei experiências em sala de aula, nas duas disciplinas: Psicologia e Filosofia. [...] É fundamental a formação e conhecimento. Domínio de que sabe não saber tudo, ter responsabilidade com o trabalho é essencial. [...] Fundamental é a abertura, a capacidade de trocar com o aluno esse conhecimento. Hoje o aluno é pensante [...]. Quer interagir. O educador tem de fazer acontecer essa troca, tem de ter essa habilidade. Professor-aluno, aluno-aluno. O professor deve ter conhecimento de novidades em termos de metodologia, de recursos. No dia a dia de sala de aula a habilidade é importante, dialogar com o jovem, [...] que o educador vai canalizar e utilizar o diálogo e o conhecimento para tratá-lo. [...] Fui fazer pós-graduação em Psicopedagogia.

A profissional E3, ao final do ensino médio, tem muitas dúvidas quanto à decisão sobre a profissão. Fez cursos durante dois anos, com intenção de ingressar na Escola de Especialistas de Aeronáutica. Tinha estímulo do namorado nessa escolha e os pais apoiavam custeando o curso. A mãe cobrava uma decisão profissional, e esta questão também a incomodava internamente. Nesse tempo termina o relacionamento e inicia outro. O novo namorado, hoje seu marido, sugere o curso de Letras. Não tinha conhecimentos maiores sobre o curso e buscou informações, ficando um pouco indecisa. Na retrospectiva afirma que foi uma escolha acertada em sua vida.

Narra sua insegurança na escolha profissional e as influências advindas de seus relacionamentos, onde se percebe que, muitas vezes, a opinião de terceiros pesa mais do que a de familiares e talvez da própria adolescente. Conta que teve dificuldades em sua formação acadêmica porque a faculdade exigia muito. Foi um tempo impactante de formação que considerou a melhor experiência pessoal. Em seguida, fez Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia.

E3: No 3º ano do ensino médio tive uma dúvida cruel quanto à profissão. A princípio fiz cursinho para entrar na aeronáutica, por dois anos. Eu era

totalmente diferente do que sou hoje. Eu namorava e meu namorado me incentivava muito nessa carreira na época. Meus pais bancavam meu cursinho, mas não queriam que eu seguisse a vida militar. [...] No 3º ano do ensino médio, por saber que estava na reta final, 1ª (primeira) etapa da minha vida, senti uma cobrança interna quanto à profissão, da minha pessoa mesmo. Minha mãe me cobrava muito dizendo: “O tempo tá passando!” E que eu deveria decidir o que fazer, o que eu ia ser. O namoro não deu certo então eu conheci o que é meu atual marido. Então meu namorado sugeriu que eu fizesse ‘Letras’. Eu disse: o que é ‘Letras’? Sentei um dia e meu namorado me explicou e disse: “Você tem que fazer ‘Letras’!”. Eu fiquei na dúvida entre o curso de ‘Psicologia’ e o de ‘Letras’. Hoje vejo que foi fantástica a escolha. Fui fazer a faculdade de Letras com Inglês. [...] Na formação acadêmica tive muitas dificuldades, muitas mesmo. A faculdade exigia muito. [...] Mas entrei e achei que foi melhor experiência da minha vida. Então fiz essa primeira faculdade. [...] Depois fiz Pedagogia e de lá para cá não parei mais.

A docente, a partir do 2º ano da graduação em Letras começa a substituir em escola pública. Narra insegurança, medo e despreparo para assumir a sala de aula. Afirma que não tinha noção de como dar a aula. Conta que tentava controlar os alunos gritando. Fala da frustração em entrar na sala de aula com proposta de ensinar a todos e, diante da postura dos alunos, não conseguir ministrar a aula que pretendia, saindo das aulas “muito para baixo”. A diretora da escola era muito exigente e ela queria corresponder.

E3: O primeiro ano de faculdade foi em 2005. No segundo ano, em 2006, comecei a substituir na (escola), em (município). O primeiro dia de aula não tem como eu esquecer. Eu tremia muito. Depois eu chorei muito. Entrei numa sala de 40 alunos, totalmente insegura. A diretora era exigente, atual vice-diretora da escola. Muito rígida, eu ficava me questionando: Será que estou fazendo a coisa certa? [...] Uma insegurança total. [...] Eu fui aluna e professora ao mesmo tempo, totalmente sem noção do que é uma aula. Eu não tinha preparo. Sem saber que, na verdade, a gente não tem na faculdade. Aprende na prática. [...] Achei que foi muito precoce e no começo tive muito medo, muito receio, não sabia usar a voz. Achava que ia controlar a classe gritando com os alunos. Olhava na porta da sala e voltava para dentro. Então outro dia voltei e continuando a substituir aulas na escola, com o tempo fui conhecendo as salas. Tinha salas que eu tinha paúra de entrar. Eu era muito rígida, inflexível, queria manter o silêncio, eu tinha comigo que tinha que ensinar, o medo de ir embora e não ensinar, mas não conseguia. Na sala eu tinha proposta de ensinar todos. Saía das aulas muito para baixo. Nessa escola eu comecei a trabalhar com inclusão. Foi tudo muito atropelado. [...] Sempre tive habilidade de falar, facilidade também em história, literatura e língua estrangeira. [...] Eu sou pessoa muito humana, hoje percebo que nasci para isso mesmo. Para a docência. Não me vejo sem me relacionar com o outro, com a história de vida do outro. Isso me constitui como pessoa. [...] Fui conhecendo e colocando que estava ali só para ajudar. Não como amiga, mas como professora, para ajudar. [...] Hoje tenho interesse em conhecer o meu aluno, saber o seu problema. Tenho satisfação em minhas ações. [...] Hoje me dedico.

O docente E4 narra que, ao terminar o ensino médio, teve que escolher entre ficar na instituição que o acolheu ou romper com ela e tentar estudar. Foi uma difícil decisão, mas comunicou aos responsáveis pela instituição a aspiração de cursar uma faculdade. A instituição confessional exigia tempo e dedicação com os trabalhos internos e não permitia conciliar sua permanência ali com os estudos. Conta que durante 8 (oito) anos trabalhou com assistência às pessoas debilitadas pelo uso de drogas, questionava-se como chegar e ouvir estas pessoas e concluiu que a melhor forma para contribuir com essas pessoas era ingressar na educação, no magistério. Em suas reflexões, espelhava-se no sistema de Dom Bosco. Pensava: “Eu posso prevenir”. Para E4, a educação foi porta aberta às suas aspirações pessoais. Fez o vestibular, foi aprovado e cursou Filosofia. Afirma que a escolha por Filosofia se deu por razão de uma crise interior, que pesquisou e leu alguns filósofos e achou que o curso poderia contribuir com questões de sua vida, para as quais buscava respostas internas. Concluiu a graduação e correu atrás de concursos, inscrições e oportunidades de trabalho. Trabalhou em várias escolas.

Sobre o início da docência, E4 narra que foi bem acolhido pelos colegas, mas teve suas dificuldades na relação professor-aluno. Em seu país natal, essa relação é de extremo respeito, e no Brasil a cultura é diferente. Afirma que precisou se aculturar para encontrar inserção nesta relação.

E4: Só que depois, quanto terminei o 2º grau, eu tinha que fazer uma escolha entre permanecer na Instituição, ou ter que romper e tentar ir um pouco mais adiante. Então, certo dia eu cheguei até meus responsáveis e disse que eu tinha um desejo de começar a faculdade. Só que como era um lugar que não dava chance de eu estudar, tive de dizer que eu queria estudar. [...] Comecei minha luta indo atrás de concursos para ingressar no magistério. Queria muito ingressar, tinha vontade de lecionar. [...] Fiz inscrição e comecei a lecionar como professor eventual. A primeira escola que fui lecionar foi a (escola). Mesmo não tendo passado no concurso corri atrás de escolas, trabalhando primeiro em (município), onde fiquei mais tempo, na (escola), vim pra (município), depois (município), e depois vim para (município). [...] No início da docência estranhei bastante. [...] Acolhido na escola eu fui. Sempre fui acolhido. Fiquei assustado com a relação dos alunos e professor. Era diferente da relação aluno professor que conhecia. Apesar disso eu procurei me aculturar. Eu tive que me incorporar. Encontrar inserção. Comecei a aceitar algumas maneiras de agir dos alunos. [...] No trabalho que fiz, nas escolas que trabalhei, adicionei tecnicamente a visão que tenho como professor.

E4 narra que procurava formas de se engajar mais, de se formar melhor, fazia cursos. Aproveitava as oportunidades de formação para desenvolvimento profissional na docência. No exercício da docência conta que se espelhava nos pares, que apresentava postura

autoritária e nos atos de indisciplina dos alunos, retirava-os da aula. Em sua autoavaliação, considera como falha certas posturas que adotava em sala de aula.

E4: Indo adiante (na docência), procurava formas de me engajar mais, de me informar, fazia cursos. [...] Aproveitava todas as oportunidades de formação que me ajudasse nessa profissão que exerço hoje, como professor. [...] Quantas vezes eu, como professor, falhei. Quando um aluno se virava ou comunicava com alguém eu retirava esse aluno da sala. Hoje, observo quanto falhei, muitas vezes, pois eu não tinha formação. [...] Temos que trabalhar com responsabilidade. Somos responsáveis não só de formar, mas pela vida dessas crianças, por zelar pelas crianças e pelo seu futuro.

### *6.2.2.1 Considerações sobre a categoria 2*

Há professores que sempre queriam se formar educadores. Para os professores que não fizeram opção inicial pela docência, se bem que suas opções eram por áreas próximas da educação, percebemos um desvirtuamento de suas rotas, alterando o percurso em direção ao magistério. O interesse se volta para a docência, quando têm experiências pessoais ou recebem incentivos de conhecidos e percebem uma identificação com o trabalho.

Nas trajetórias, o curso de nível superior aparece como forma de profissionalização.

A opção pela docência para E3, mesmo com dúvidas e insegurança, foi decisão decorrente de indicação externa; para E4, foi decorrente de aspiração pessoal. Ambos optaram pela licenciatura e pelo magistério. As experiências pessoais e incentivos de conhecidos auxiliaram na opção da profissão. Os outros dois professores, E1 e E2, tinham opção definida por Psicologia e, por circunstâncias e influências específicas, incluíram a docência em suas vidas.

Constata-se no relato de vida quanto à opção profissional, momento tão importante da decisão, alguns fatores que pressionam tal escolha: o sonho de exercer determinada profissão, a pressão da família pela definição, a influência da opinião de terceiros, a questão financeira. A escolha da profissão é um momento de decisão pessoal e demonstram que queriam tomá-la por si, no sentido de buscar aquilo que lhes interessava.

Bueno, Catani e Sousa (1998, p. 61) dizem que a escolha da profissão, “[...] significando vir ser alguém na vida”, é objetivo que recorre na imaginação de alguns cuja infância foi no interior ou teve dificuldades e limitações. No caso de E4, vemos claramente esta condição, pelas dificuldades de sua infância, ocorrida em meio à guerra.

Podemos refletir que a escolha pelo magistério retém certa rejeição inicial, o que ainda vemos presente atualmente na sociedade, decorrente de desvalorização da profissão por

variados aspectos. E muitos o escolhem como alternativa que se apresentou ou como oportunidade mais facilitada circunstancialmente. Nos dias atuais, há campanhas para atribuição de importância e valorização da docência, a fim de motivar os jovens a escolher a carreira.

E1 e E3 narram dificuldades durante os estudos de graduação. E2 afirma que teve facilidade. Todos completaram a graduação com sucesso. Considero que estes professores investiram em seu desenvolvimento profissional, já manifestando tendências de busca por maior qualificação, aperfeiçoamento e atualização e por mais qualidade para o exercício da profissão, considerando exigências pessoais e do mercado de trabalho.

Ao se reportarem ao início da carreira, E3 e E4 rememoram sentimentos de insegurança e estranhamento no contato com os alunos. Podemos refletir sobre a formação inicial, sendo que alguns universitários têm dificuldades para ministrar as primeiras aulas bem como na relação com os alunos. Não há um conhecimento disciplinar sobre as relações humanas na escola e o estágio não é suficiente para respaldar o novo profissional. Aprender na prática significa adotar posturas, muitas vezes, que não correspondem às linhas teóricas desenvolvidas nos cursos. A escola recebe o novo profissional e também não adota medidas de auxílio e inserção positiva na comunidade escolar. Considera-o habilitado e pronto.

Nas narrativas notamos que o início da carreira docente é marcado por experiências nem sempre prazerosas. Alguns sentem insegurança, acham-se imaturos, estranham o ambiente, demoram um pouco para estabilizar no exercício profissional; outros experimentam situações mais tranquilas e estabelecem rapidamente uma identificação com a docência.

Alves (2012) também identificou em uma pesquisa a falta de modos de acolhidas nas escolas e as dificuldades do início da carreira. Não há nessas escolas a institucionalização de procedimentos para acolher professores novos. A recepção do professor na escola fica na dependência das características individuais de cada sujeito que nela trabalha. Assim, alguns podem ser bem recebidos e outros experimentam a incorporação ao grupo por sua própria conta e risco. Em se tratando de professores iniciantes na carreira, essa forma de entrada na profissão tem consequências no mais das vezes ruins.

O início da carreira pode causar “choque com a realidade”; na fala da E3, fica clara esta situação e, conforme Candau (2000, p. 112),

O tempo de experiência requerido antes do exercício profissional é insignificante. A introdução do iniciante de forma brusca no ambiente de trabalho, delegando-lhe a responsabilidade pela direção de uma turma, assumindo tarefas idênticas ao de um professor mais experiente, faz parte da

questão conhecida como “choque com a realidade”, já estudada por inúmeros autores no âmbito do universo educacional do professor.

Outro ponto a destacar é que na inserção do trabalho docente, na realização da prática, é que o conhecimento se sedimenta, como Imbernón (2011, p. 61) reforça:

[...] a vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão). Trata-se do chamado período de iniciação à docência.

O início do exercício da profissão também é momento de consolidar a autonomia pessoal, sendo esta também propícia para a formação pessoal. Moita (1995, p. 126) recorre à Dominicé (1990 apud MOITA, 1995, p. 126) para afirmar a “[...] autonomização face à família de origem como um processo parcial de formação”.

Há nos discursos dos PMEC referências de situações ou concepções sobre a docência e a forma como desempenha ou se relaciona com ela. As imagens e práticas refletem a identidade que construíram enquanto profissionais. Nóvoa (1992) enfatiza que a maneira como o professor trabalha depende do que é como pessoa quando exerce a profissão.

Nos relatos percebemos o PMEC reconhecer ser professor, relatar suas práticas, relatar a própria concepção do profissional que se tornou, descrever a imagem que tem de si.

Delineia-se nas histórias pesquisadas o processo de autoafirmação na docência, ao relatarem posturas mediativas não aceitáveis e revelarem que mudaram tanto na conduta profissional como na maneira de ver e ler o aluno e o mundo. Nota-se nos relatos certo desamparo ao profissional, que nem sempre recebe formação e orientação para gerenciar as inter-relações na graduação ou em serviço. Ensaio e erro, aprender com o próprio erro, o conhecimento, a experiência, a interação com colegas vão forjando o profissional e a incorporação da identidade docente acontece por estas vivências.

Fazendo um paralelo com a inserção do PMEC na escola, talvez devamos considerar que, na formação inicial, torna-se necessário reforçar os aspectos e a questão das interações humanas, e sempre resgatá-la na formação continuada.

Consoante Imbernón (2011), o conhecimento profissional é construído aos poucos e nele o docente assume estereótipos e imagens determinadas da docência.

Comprendemos que o conhecimento do curso de nível superior somado ao exercício profissional está diretamente relacionado à construção da identidade profissional.

A identidade docente foi alicerçando-se na vivência em sala de aula. Traçam-se nas histórias colocadas nas entrevistas os processos de fortalecimento da identificação com a

docência, ao relatarem aspectos positivos como paixão pela aula (E1), felicidade das vivências em sala (E2); e negativos, como o medo, o despreparo inicial (E3), o estranhamento no clima relacional da sala de aula e o autoritarismo no exercício da disciplina (E4).

Nas narrativas, os PMEC reconhecem-se professores, relatam experiências e a própria concepção do profissional que se tornaram, trazem imagens do clima organizacional das escolas em que trabalham e revelam, até de forma inconsciente, como foram afetados com ele.

Alves e André (2014) afirmam que é na escola, onde exercem a profissão, que ocorrem relações, que distinguem tensões onde a prática constitui a profissionalidade, singular e coletiva. Os autores se reportam a Bronfenbrenner, ao considerar as mediações das relações micro, meso, exo e macro. Para eles, “São as disposições que regulam a instituição escolar, tais como o clima organizacional que caracteriza a vida social, cultural, política e profissional no seu interior e suas relações com as outras instâncias [...]” (ALVES; ANDRÉ, 2014).

A ação do clima organizacional sobre os sujeitos da organização favorece a constituição de identidades afirmativas ao exercerem papéis que correspondem à identidade para o outro (quem é você), resultante dos atos de atribuição, e à identidade para si (quem você quer ser), forjada em decorrência dos atos de pertencimento (DUBAR, 2005).

### 6.2.3 Categoria 3 – Ser PMEC: inscrição e ingresso na função

Os professores (E1, E2, E3 e E4) apresentam em suas entrevistas as motivações que os levaram à inscrição no projeto, a análise da formação que receberam e recebem e as características pessoais e de experiência docente que os levaram a considerar-se com perfil para a nova função. Relatam dificuldades e inseguranças do início da função e as concepções que adquiriram com a formação inicial e com o exercício do trabalho como PMEC.

O professor E1 se inscreveu para a função PMEC por opção própria, após realizar uma análise pessoal sobre o que era solicitado do profissional. Narra que se firmou na condição de ser formado em Psicologia e por gostar de trabalhar com a escuta. Para desempenho da função, considerou na autoavaliação ser pessoa sensata e ter experiências adquiridas em suas vivências que favoreceriam a atuação. Considerou que sua habilitação e experiências o embasavam de forma suficiente para atuar como PMEC. E1 elenca marcas e qualidades ou características próprias que contemplam um perfil adequado à função. Expõe como vê seu

perfil profissional e o considera adequado a um PMEC. E1 elencou, em sua autoavaliação, suas condições de formação, sua experiência clínica e experiência docente como pertinentes e favoráveis ao exigido.

E1: [...] o que me levou a ser, no caso, professor mediador é justamente a condição de ser formado em Psicologia, também, por trabalhar com escuta. [...] Ser uma pessoa que tem um equilíbrio. E também toda a bagagem que eu fui adquirindo no decorrer das minhas vivências. Sou uma pessoa transparente, uma pessoa coesa, uma pessoa que tem um equilíbrio emocional muito bom, e eu jamais como professor falando a respeito de mediador, coloquei um aluno para fora, nunca gritei com aluno, meu equilíbrio de entender aquela alma, naquele momento, muito poucas vezes isso aconteceu, o contato pedagógico ajudou bastante. [...] Ser um bom ouvinte. Voltando ao mediador, por ser psicólogo, por ter experiência clínica, desde quando eu me formei, [...], e toda a minha formação, minha personalidade, a coisa dava que eu tinha perfil para ser professor mediador.

E1 apresenta uma autoimagem positiva, vê-se portador de atitudes de ponderação e equilíbrio, colocando ênfase nestes valores, como fundamentais em sua atuação. Considera sua formação acadêmica como fator essencial à função, mas ressalta também o valor das experiências vivenciadas no campo pedagógico, na docência.

Como PMEC, E1 afirma que oferece condições para o aluno expor seus problemas, e que sua ação consiste em ouvir, entender, compreender a situação, discernir, separar as partes, colocar-se no lugar do outro, tratar os problemas do aluno com cuidado e discrição. Para ele, ser mediador é estar voltado para o outro e considera que pode ajudar a escola, no reequilíbrio das relações e do ambiente.

E1 narra que, em sua escola, alguns funcionários querem delegar a ele toda atuação devida em relação ao trato com alunos em situações de indisciplina, conflito ou violência. Diz que interage para que os funcionários entendam o comportamento do adolescente, com respeito. Apresenta a questão da imparcialidade, como elemento imprescindível do mediador para gerenciar as situações conflituosas e como condição para conquistar a confiança das partes em oposição e da comunidade escolar. Durante a entrevista senti e percebi no docente que seus posicionamentos revelam segurança nas próprias habilidades e na capacidade de manejo de questões relacionais no ambiente escolar.

E1: Porque o professor mediador dá as condições legais para que o aluno possa expor o problema dele. Ele dá condições para o professor que, sabendo que tem um professor mediador, acaba usando esse profissional para entender o comportamento daqueles alunos. De um modo geral, os próprios funcionários, que a gente acaba chamando também, eles delegam essa atividade para a gente, para o professor mediador resolver, mas você tem que ter a sabedoria de colocar para aquele funcionário que faz parte da

instituição e ele precisa ver o aluno diferente, com mais respeito, porque eles necessitam disso. [...] Então, isso é o trabalho do PMEC: ouvir, entender como acontece isso, através dos conflitos, existem os conflitos que estão ocorrendo, vão ter os trabalhos preventivos também. [...] É o profissional que tem condição de ouvir; além disso, o PMEC tem de ser um “bom” ouvinte. Saber entender os alunos, compreendendo qualquer situação. O importante também é que o PMEC seja imparcial, que dá, também, condição para o aluno discernir o certo do errado. [...] Eu brincava comigo assim: O que é o mediador? É o que mede a dor psíquica do outro; mede a dor, eu brincava assim comigo. Ser um PMEC, em nível de profissão, em nível de pessoa humana, é aquela pessoa que deve estar voltada para o outro [...]. Ser PMEC para mim é ser aquela pessoa equilibrada, uma pessoa boa, uma pessoa num ambiente imparcial, que sabe discernir, separar ambas as partes, aquela pessoa que sabe se colocar no lugar do outro; que sabe tratar os problemas dos alunos com cuidado, sem fazer comentários, e, além do mais é aquele profissional que dá condição a ser um bom ouvinte. [...] Ser PMEC para mim é ser aquela pessoa que tem a possibilidade de ajudar a escola em seu reequilíbrio de uma forma geral e contínua.

A professora E2 fez a inscrição para o projeto a partir do estímulo de uma amiga. A amiga telefonou e a informou sobre a nova função, que era o último dia de inscrição e disse: “Esse trabalho é a sua cara!”. Fez a inscrição com a cooperação desta pessoa.

E2 autoavalia-se com condições de formação acadêmica e de experiências que mostram características pessoais alinhadas à proposta da função PMEC. Trabalhou na comunidade com jovens e suas vivências levam-na a considerar-se com perfil para atuar como PMEC. Após processo de seleção, iniciou sua atuação. Narra que no início encontrou dificuldades. Na escola onde estava, as pessoas não entendiam a função e suas estratégias. Porque no início a visão em relação ao PMEC era de descrença, que era só conversa. E2 enfrentou resistência ao novo enfoque do trabalho de mediação nas abordagens das situações de indisciplina, conflitos, problemas relacionais, necessidades de apoio pedagógico, envolvimento com a comunidade e outras condições ou propostas para as vulnerabilidades identificadas na escola e, também, resistência na aceitação ao próprio papel no ambiente escolar.

E2: Na verdade, digo a você que foi a felicidade de ter amigos. Aristóteles dizia que uma pessoa é feliz se tiver amigos [...]. Comecei convidada por um amigo [...] ligou para minha casa dizendo: abriu uma nova função no magistério e hoje é o último dia de inscrição e você tem que fazer essa inscrição. [...] Essa amiga viu em mim todas as características para essa atuação. Ela me falou: “Esse trabalho é a sua cara!”. [...] minha experiência com trabalho na comunidade. Tenho muitas com trabalhos com jovens. [...] No começo da mediação foi muito difícil. Era uma função nova. No dia a dia as pessoas não entendem a função e suas estratégias. No início a visão em relação ao PMEC era de descrédito. Diziam que era só conversa.

E2, ao realizar uma reflexão avaliativa da função que exerce, destaca o papel de orientador, com foco de melhoria do ambiente, tornando-o mais democrático. Afirmar ser

referência do mediador o *diálogo*, como ponte nas interações. Entende que precisa de referencial técnico e teórico para conhecimento e desenvolvimento da função. Para ela, o PMEC precisa dispor de uma observação atenta, uma escuta tranquila e neutra, uma postura ética, com sigilo das situações. Considera que o PMEC deve ser identificado como tal e procurado por saber atuar.

E2: Um mediador é um orientador. Seu foco é melhorar e cultivar a convivência harmoniosa. Que as pessoas possam falar de forma democrática, dialogar e evitem a violência. Que tenhamos como referência a oportunidade do diálogo na escola. Mediadora é isso, ser reconhecida e procurada por conhecer, por saber atuar. [...] PMEC é um ponto na escola, o que é referência. O PMEC faz a ponte, acredito que a primeira característica do mediador é escutar, é observar e depois partir para a ação. [...] Necessitamos outros órgãos do sentido para o conhecimento da função, do referencial técnico. Precisa ter uma observação atenta, essa escuta, além de referencial teórico. Uma escuta tranquila, neutra, para poder atuar. Precisa ter uma postura ética, saber guardar sigilo das situações, se manter controlado para gerenciar os conflitos.

A professora E4 mantinha contato, na escola em que substituía, com o PMEC. Narra que nas horas de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), em conversas e exposições do professor, foi conhecendo e se interessando pelo projeto. O colega mediador transmitia-lhe a visão e forma de agir e assim o interesse foi aumentando. Considerou que poderia desempenhar a função, fez inscrição, foi selecionada e entrou em exercício na função. Ao se autoanalisar, para inscrição, colocou na Carta de Motivação que tinha perfil, pois tinha facilidade para interações e habilidades, inclusive de escuta, o que admira em si mesma, procurando ser ética e responsável com seus compromissos.

E3: Na escola em que eu trabalhava, [...] tinha um professor mediador. No ATPC e em conversas com ele fui conhecendo o projeto. Foi me interessando. Ele me passava como o projeto se organizava, como era estruturado, como eram as pessoas que passavam as orientações. Nessa troca com a experiência dele mesmo, ele passava o projeto para mim e eu fui pesquisando, interessei-me e achei que ia me dar bem. [...] Para o perfil do mediador eu tinha facilidade de interação. Na inscrição, eu coloquei que tinha perfil. Lembro vagamente. Uma das habilidades que tenho, embora não pareça, é a da escuta, que é uma das coisas que admiro bastante. Também procuro ser ética e agir embasada por ela. Sou muito responsável com meus compromissos.

E3 narra dificuldades do início do trabalho, que tentava aplicar as práticas e orientações do projeto, mas não tinha introjetado o entendimento da nova postura e sentia descompasso. Destaca que recorria muito ao material de formação.

E3: No início tive um pouco de dificuldade [...] em algumas coisas que eu tinha em relação à minha prática, às vezes, eu tinha dificuldade de aplicar

porque eu não tinha muita sintonia. No começo da atuação consultava bastante o material de formação.

Ao refletir sobre concepção que tinha sobre a mediação escolar e comunitária expôs que de início associava à Psicologia, visto trabalhar com problemas das pessoas. Mas mudou seu conceito. Ao entrar em contato com os princípios e norteamentos do projeto, passou a entender a função e percebeu uma nova proposta, que o profissional PMEC é construído na própria atuação. Não considera uma função fácil de desempenhar, porém gosta do que faz. Valoriza a condição humana do profissional e sua crença no outro.

E3: Até pensei: será que tem alguma coisa ligada com Psicologia? Por lidar direto com os problemas das pessoas. [...] O mediador é construído no dia a dia. Vejo assim a função de mediador, ele favorece a educação. [...] Não é fácil, é uma função que se você pensar só em você, você acha que não consegue dar conta, [...] gosto bastante. No fundo a gente tem um ser mediador dentro da gente. Às vezes, a gente tem medo de mostrar. É ser totalmente humano. Em meio a tanta pressão, é acreditar no potencial do outro. Mesmo ante tormentas e angústias do outro, mesmo em meio a coisas negativas, que parece que você não vai dar conta, é acreditar no outro.

O professor E4 tomou ciência da inscrição para mediação por meio de colegas. Considerou-se com condições para realizar a inscrição, por sua formação acadêmica e experiências de vida. Ao destacar seu perfil, valoriza a capacidade de escuta e o interesse em ajudar os jovens. O início do trabalho foi permeado por receios, pois tinha insegurança quanto ao seu papel, tendo dificuldades em saber como trabalhar. Ao refletir sobre a função ressalta a importância de ouvir e a disposição em ajudar. Afirma que a presença, junto ao aluno, é uma forma ideal para tentar ajudar.

E4: Fiquei sabendo da inscrição para mediação por meio de meus colegas. [...] Essa capacidade de ouvir pessoas, de tentar ajudar o jovem. Sempre que me entrevistam e perguntam: o que você vai fazer com os jovens? Digo que vou estar com o jovem. Estar com o jovem é uma forma ideal do professor mediador. Precisa entender a forma, o jeito de falar do jovem. [...] Fiquei meio desconfiado, fiquei meio surpreso, não sabia o que era. [...] Tinha dificuldade de como saber trabalhar.

Algumas características se destacam nas narrativas. Observamos que um valor que se destaca nesse tipo de trabalho e no qual se fundamenta não só as ações profissionais, mas todas as ações humanas, esse valor é a ética.

E1: Porque eu respeito a você, eu também não posso expor você. [...] que tem capacidade, geralmente, de ser imparcial numa situação. [...] Procurar se colocar no lugar do outro.

E2: Precisa ter uma postura ética.

E3: Ser ética e agir embasada por ela.

E4: É importante valorizar a ética.

Outra expressão destacada na narração dos PMEC é a paciência:

E1: A gente tem que tomar cuidado na hora de ponderar também. [...] Tenho paciência e procuro saber por que aquele aluno tá chamando a atenção.

E2: Sou paciente.

E3: Sei agir com calma e sei esperar o momento do aluno.

E4: Sou conhecido como o professor que não tem pressa.

Característica também presente nas entrevistas é a discrição, o sigilo. É tida como importante no desempenho da função PMEC.

E1: Sabe tratar os problemas dos alunos com cuidado, sem fazer comentários.

E2: Saber guardar sigilo das situações.

E3: Sei ter cuidados com o que falo e com meu agir.

E4: Segredo é ter cuidado com as palavras. É fundamental o cuidado com a forma como se fala e com as palavras. [...] Muitas vezes as pessoas confiam para nós alguns segredos. Ser uma pessoa confiável é bom.

Aspecto perceptível nas narrativas é a capacidade comunicativa, a escuta e o diálogo, a capacidade de compreensão da fala do outro, são citados como características necessárias à função PMEC.

E1: É o profissional que tem condição de ouvir. Para que a gente possa entender o outro.

E2: É importante dialogar com o jovem. [...] Que as pessoas possam falar de forma democrática, dialogar.

E3: Manutenção do diálogo constante. [...] Uma das habilidades que tenho, embora não pareça, é a da escuta.

E4: Preciso entender a forma, o jeito de falar do jovem. Estabelecer diálogo.

Em todas as narrativas percebemos que os docentes percebem em si um perfil adequado para atuação na função. Destacamos acima algumas características identificadas e valorizadas nos relatos e que, também do nosso ponto de vista, devem compor o perfil profissional do PMEC. Podemos dizer que a escolha das características tem cunho subjetivo, ligadas aos valores pessoais dos docentes, mas observadas na totalidade, refletem os principais valores do grupo. Elas têm o peso de suas histórias de vida, da vivência e formação que possuem. Entendemos a relação destas características com o desempenho da função. Elas são condições que contribuem nas relações e garantem competência em suas ações, correspondendo ao que se espera de quem trabalha com situações de vida, muitas vezes, que podem causar vergonha, constrangimento e exclusão social.

### 6.2.3.1 Considerações sobre a categoria 3

As narrativas dos professores demonstram que fizeram opção por se inscrever para a função de PMEC porque entenderam que contemplavam os requisitos legais e possuíam características pessoais para o projeto.

Entre as características que perceberam em seus perfis, destacam-se a ética, a paciência, a discrição/sigilo e a capacidade de comunicação.

Quanto à ética, percebemos a estreita relação desta característica com a atuação profissional do PMEC, como função que trata “com e sobre o ser humano”, assim como a docência, que segundo Tardif (2010, p. 33), é um trabalho que “[...] leva antes de tudo a relações entre pessoas”; percebe-se um alto valor atribuído à postura ética.

Algumas profissões têm instituído um Código de Ética, um código deontológico. Sempre são profissões que tratam dos assuntos de cunho pessoal de uma pessoa, sobre sua saúde ou demandas que envolvem questões de justiça, de direito.

A docência trabalha com o elemento humano, porém não possui estabelecido legalmente um código de direcionamento de condutas, um código ético.

O docente deve ter aspectos éticos em todas as dimensões de seu trabalho: em nosso entender deve ser ético com a sociedade, com as famílias, com os alunos, com os companheiros de trabalho no ambiente educacional e, por fim, em uma importante dimensão: deve ser ético com ele mesmo.

Para o funcionário público, a postura ética vai ao encontro do cumprimento dos princípios que regem a administração pública e outras normas definidas por estatutos ou outras formas legais.

Tardif e Lessard (2012) nos falam que há uma dimensão ética na docência, e na interferência que ela tem sobre os meios de interação; tais meios aplicados pelo professor são constitutivos de sua personalidade e das relações que estabelece com os alunos. Para eles,

O ser do trabalhador (o que o trabalhador é, enquanto pessoa e profissional) é inseparável daquilo que faz, de seu agir. Nesse espírito, saber como o professor se comporta com os alunos, como ele utiliza sua personalidade, sua autoridade, sua persuasão e seu poder de coerção já é, em si, uma questão ética. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 273).

A ética se liga à moral. Neste aspecto, o Estatuto do Magistério do Estado (SÃO PAULO, 1985, p. 21), ao estabelecer deveres profissionais, no caput de seu artigo 63, diz: “O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional [...]”.

A ética é ligada ao comportamento, à conduta e para o P MEC deve ser vista como guia, como afirma Cifali (2001, p. 107): “[...] ela é interrogação reflexiva, mais do que afirmação; guia e referência, mais do que caminho traçado. Ela leva em conta o irresolúvel da ação, em que a resposta deve ser buscada por si e certamente não virá de outra parte”.

O desempenho da função de P MEC é intensamente relacional. Em suas ações, no trato das questões de vulnerabilidade, a postura ética é altamente relevante. Nos discursos percebemos o seu valor ao ver como foi priorizada. A ética para o P MEC está diretamente relacionada às responsabilidades em relação aos alunos, famílias e profissionais da escola.

Em relação à paciência, etimologicamente a palavra vem do latim *patientia*, do termo *pati* que significa sofrer, aguentar o sofrimento. Conforme o dicionário Priberam, entre outros conceitos, significa:

1. Capacidade de tolerar contrariedades, dissabores, infelicidades.
2. Sossego com que se espera uma coisa desejada.
3. Perseverança. [...]
5. Sofrimento em pontos de honra. [...]
8. Designativa de resignação, conformidade (PRIBERAM, 2013b).

A alta porcentagem de indicação da paciência como importante ao desempenho da função aponta o sentido da capacidade de tolerar contrariedades, de ponderação e de perseverança na ação.

A paciência se abre ao olhar do outro e de outros – o olhar em camadas frente à provisoriedade da verdade, do pensamento complexo que conduz à percepção de diferentes pontos de vista, incitando a troca entre saberes para a construção do conhecimento novo. A paciência é generosa e humilde e se na prosódia o seu significado contém o sentido ambíguo de resignação, como categoria de ação interdisciplinar ela é perseverante, é obstinada (YAMAMOTO, 2014, p. 183).

Na pesquisa, a paciência aparece como uma característica a considerar no exercício como P MEC. Consideramos que alguns a entendam no sentido de “aguentar” a situação, pois quem exerce a função de conciliação e orientação sofre as pressões e agressões do outro nos conflitos da organização e das famílias.

Outros podem usá-la no sentido de resignação quanto à situação de agressividade, conflito e violência no ambiente escolar e essa atitude não produz um bom trabalho de mediação. Traduz reflexos de conformismo advindos talvez de sua própria formação em família ou na escola.

A formação inicial e a continuada proposta no SPEC para escolas em São Paulo propõem o exercício da paciência que traduz a insistente prática reflexiva no momento de

atuar em relação a alunos, pais e comunidade escolar, bem como posterior a ele, na busca de superação de questões relacionais ou de ensino dos alunos.

Outra característica apresentada como essencial para a função é a discrição/sigilo. As definições destes termos exemplificam os conceitos que os destacam, de acordo com dicionário Priberam:

Discrição se define por: 1. Qualidade de discreto. 2. Qualidade de quem tem cuidado a falar e a agir. 3. Segredo. 4. Desejo de não dar nas vistas. 5. Ato de disreter. (PRIBERAM, 2013a).

Sigilo se define por: 1. Segredo. 2. [Pouco usado] Selo. (PRIBERAM, 2013d).

A qualidade de ser discreto, de ter cuidado ao falar e agir e o segredo são essenciais para o PMEC, que trabalha com situações complexas no ambiente escolar, ligadas às vidas das pessoas que ali convivem ou se relacionam, muitas vezes de cunho íntimo, particular e pessoal.

A discrição e o sigilo são importantes no estabelecimento dos vínculos de confiança com os alunos, com responsáveis, com as instituições parceiras.

A discrição garante que não haja exposição de fatos da vida das pessoas, reforça o vínculo e a confiança do aluno/outro com o PMEC e estabelece uma postura profissional. A exposição das situações em que atua, de forma inadequada, pode ampliar as situações de conflito ou gerar outros conflitos e problemas, comprometer os resultados nas tentativas de minimizar as condições de vulnerabilidades de alunos, e pode demonstrar inadequação para tratar, cuidar de questões particulares da vida dos alunos.

Para os docentes, a capacidade de comunicação é essencial no desempenho da profissão, especificamente ao PMEC; destaca-se como característica importante para atuação. A comunicação é a capacidade de expressão daquilo que se pensa, com objetividade e lógica, e para ser eficaz exige verificação da compreensão, do entendimento da mensagem que se recebeu e que se transmitiu.

Nas escolas, a boa comunicação é essencial, especialmente quando se trata de gerenciar conflitos. Podemos perceber isso na afirmação de Chrispino (2007, p. 23):

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz [...].

O trabalho se efetiva na interação e se o docente não a valorizar e procurar recursos para aperfeiçoá-la, porventura não alcance atuação eficiente. A comunicação é essencial ao exercício da função PMEC, leva a estabelecer vínculos, a fortalecer as concepções, a compreensão de si, dos fatos e da história.

A sociedade se constrói pela comunicação e interação e o mundo todo é impactado por ela. A compreensão de si e do outro depende da troca que se dá pela comunicação. Quando a comunicação não está bem estabelecida surge a incompreensão da mensagem. Segundo Morin, as interdependências se ampliaram no mundo atual e a comunicação não garante compreensão:

A comunicação triunfa e o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet. Entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. (MORIN, 2003, p. 93).

Morin (2003) destaca que é missão educar para a compreensão humana, tanto no polo planetário, de encontros e relações que se multiplicam entre pessoas, culturas, povos de diferentes origens culturais, como no polo individual, que é o das relações particulares entre próximos.

Para o PMEC, destaca-se na comunicação a importância da compreensão:

[...] que comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2003, p. 95).

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim na comunicação humana.

Quanto ao início da atuação, relatam inseguranças, dificuldades e rejeição. A comunidade escolar demonstrou resistências veladas e explícitas às novas posturas e condutas, bem como às abordagens das situações de conflito e vulnerabilidade que esse professor adotava. Inferimos que a rejeição foi devido às mudanças na abordagem das situações de indisciplina, pois antes as práticas eram repressoras, evitavam reflexões e medidas saneadoras, gerenciamento de situações pelo diálogo. As práticas da mediação passaram para a contramão de concepções de controle e repressão enraizadas na escola. Com o exercício da função, a compreensão do papel do PMEC fica clara para si mesmo e para as demais pessoas da escola.

E1: Há uma mudança psicológica, como diante das pessoas, como elas percebem o profissional, muda a vida, porque você percebe o papel do mediador de tentar reequilibrar, não o aluno, mas a escola de uma forma geral, para que ela seja mais harmoniosa.

E2: No início a visão em relação ao PMEC era de descrédito. Diziam que era só conversa. Agora mudou. O diretor também tem aprendido com a mediação e há na escola uma boa parceria. Quero dizer que a função do PMEC hoje é reconhecida e aceita. As pessoas veem a mediação com confiança.

E3: [...] ao longo desse período da mediação, [...] tenho hoje uma visão diferente de mim diante da mediação. Totalmente diferente. Antigamente não é que eu não tinha a visão do magistério de só ensinar. Eu só tinha a incumbência de ensinar e isso bastava. Hoje tenho interesse em conhecer o meu aluno, saber o seu problema.

E4: A formação inicial para o PMEC me ajudou muito, porque, quando cheguei era um professor comum. [...] Comecei a ver que poderia aproveitar isso como algo mais na minha formação. Até havia coisas, havia questões que, muitas vezes, por falta de tempo nosso, poderiam ser de ajuda para as relações entre as pessoas e de favorecer convivências.

Como pesquisadora, pondero que, neste grupo, a formação inicial para a função, embora trabalhe os fundamentos da mediação e os conceitos das vulnerabilidades, bem como a forma de diagnosticá-las, conduziu os docentes à busca de posturas que nem sempre adotavam no dia a dia de professor. Os docentes acrescentam que passaram a ter um olhar diferenciado e mais humano nas relações interpessoais. Demonstraram resultados positivos quanto ao aprendizado do conteúdo do curso.

Como no início da docência, os professores também tiveram dificuldades, com receios e insegurança diante da atuação do PMEC. Qualquer atuação profissional exige conhecimento prévio e a inovação da atuação também pressupõe ser necessário conhecimento e, portanto, formação para tal.

Imbernón (2011, p. 20) diz que “[...] a possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor”.

As narrativas nos trazem a impressão de que os professores percebem algo messiânico na função do PMEC. Em nossa interpretação, deixam transparecer que se sentem investidos de uma missão, de resgatar e ajudar pessoas. Apesar de não explícita, esta é uma visão que deve ser evitada e superada, pois nos parece que exclui os demais envolvidos da responsabilidade e da habilidade de, por si mesmos, buscarem e promoverem soluções para seus problemas e mudanças de suas situações ou de se articularem em rede. Embora possa ocorrer, em alguns casos, que a atuação do PMEC seja de mão única e essencial para resolução do problema.

De acordo com o documento *Apresentação do curso* (SÃO PAULO, 2015) de formação inicial do PMEC,

O Professor Mediador Escolar e Comunitário é um educador de proximidade dedicado à promoção da proteção escolar. Ele soma esforços à equipe gestora e a toda a equipe docente para lidar com as questões que se manifestam no ambiente escolar e produzem reflexos na convivência que se estabelece dentro da escola, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a frequentam: alunos, professores, funcionários e pais.

A definição da função dada pelo SPEC estabelece claramente para o professor o seu papel na escola, mas, no momento da prática, pode ser confuso, inicialmente, por somente ter conhecimentos teóricos, por ter muitas possibilidades de atuação, pela postura das pessoas envolvidas, da gestão da escola e, se o caso, do posicionamento das instituições externas.

O SPEC criou uma função com atribuições definidas de forma clara na lei, mas para os docentes, no início da prática, diante de várias demandas, ficavam vagas, e eles não se sentiam seguros de seu papel na escola. Havia falta de maior clareza de como agir e que papel desempenhar na situação.

Em suas narrativas, os professores estabeleceram concepções sobre a função que desempenham. Podemos dizer que, hoje, têm consciência do papel que cumprem, de suas responsabilidades na melhoria da aprendizagem, do ambiente escolar. Demonstram um compromisso com as novas gerações, demonstrando esforços em compreendê-las.

A formação para a função é o momento onde a especialização começa e, com o exercício profissional, a identidade do PMEC vai se fortalecendo e se consolidando, ganhando reconhecimento na rede. As narrativas demonstram que estes docentes criaram uma identidade do PMEC considerando sua vida, formação e contexto de trabalho.

Neste sentido, Feldmann (2009, p. 76) nos ajuda a entender que “[...] a identidade pessoal e profissional é também construída por uma série de significados e símbolos existentes no cotidiano da escola”.

Nas narrativas, os professores atribuem alto valor à função e demonstram uma autoestima positiva.

E1: Eu tenho orgulho de ser hoje professor mediador.

E2: E eu sou muito feliz na profissão.

E3: Quando pego a bolsa para ir embora (da escola) sinto-me muito feliz em saber que consegui.

E4: Hoje trabalho com eficiência.

#### 6.2.4 Categoria 4 – Impactos na vida pessoal e profissional da formação e atuação na função PMEC

As entrevistas apresentaram à pesquisadora como os professores autoavaliam sua formação inicial e contínua, bem como que contribuições percebem em suas vidas e na vida da escola em que atuam. Ainda narram as mudanças que notaram na visão pessoal sobre a mediação de conflitos e gerenciamento de situações em que vulnerabilidades se fazem presentes e exigem uma atuação mais pontual e direta. Destacam mudanças na forma como enxergam e entendem seus alunos e o que sentiram em seu conhecimento e sua prática após a inserção no projeto. Revelaram o valor que atribuem à função, a percepção que têm de seus limites e a análise que fazem sobre seu momento atual na perspectiva de sua própria história.

A formação inicial é oferecida na modalidade a distância, é feita em serviço, assim que o professor inicia o exercício da função. O curso orienta o PMEC quanto aos conceitos de educação, sociedade, escola, vulnerabilidades e conflitos; sobre as formas de investigação do contexto escolar e sobre as práticas de sua função.

O PMEC E1 afirma que ficou satisfeito com o curso, que as videoconferências são agradáveis, que a formação inicial dá suporte para o trabalho e destaca como importante a atividade de diagnóstico das vulnerabilidades da escola.

E1: A formação inicial é muito, muito legal. Dá um respaldo legal. As videoconferências, elas são muito prazerosas, porque você se envolve. Foi muito importante [...] o diagnóstico da escola. Como a atividade do curso inicial, o diagnóstico mostra a necessidade da escola e da comunidade onde é inserida. Você tem o aprendizado de profissionais condizentes que estudaram o que é o PMEC, qual é o perfil, qual é o papel. É saber como trabalhar, embora seja um trabalho inovador da mediação, a gente precisa receber treinamento.

E2 afirma que o curso marcou e teve qualidade distinta. Ela destaca a importância do conhecimento provindo das observações sobre a realidade escolar.

E2: O curso foi marcante. A videoconferência foi excelente. Como atividade inicial do curso, o diagnóstico mostra a necessidade da escola e da comunidade onde é inserida. Procurei aprender o máximo para poder atuar como Professora Mediadora. O curso inicial on line e o kit do PMEC, com as instruções da Gestão Regional são meus guias de cabeceira no trabalho. Como aluna aplicada, fiz o melhor que pude [...]. Foi o sustento do início do trabalho.

Sobre a formação inicial, a professora E3 afirma ser essencial, destaca as atividades de diagnóstico como significantes para conhecer o contexto da escola. Percebe que somente ele é insuficiente para a formação do PMEC.

E3: Tenho certeza que é fundamental. São muito importantes as atividades desenvolvidas, [...], o diagnóstico do contexto escolar, a busca de parcerias, a elaboração de um primeiro projeto. São muito importantes as atividades desenvolvidas, a videoconferência [...]. Creio que esse curso não seja o único que vá formar o mediador. O mediador é construído no dia a dia. No começo da atuação consultava bastante o material de formação. O embasamento teórico é fundamental para o PMEC.

O professor E4 valorizou a oportunidade de apossar-se dos conceitos e conhecimentos para atuação e que contribuiu para seu perfil.

E4: Com o contato com o material (inicial) da mediação comecei a ver que poderia aproveitar isso como algo mais na minha formação. [...] As atividades ajudaram a entender a atuação do PMEC. As videoconferências [...] ajudaram a entender a atuação do PMEC. Gostei bastante das videoconferências. [...] A formação inicial para o PMEC me ajudou muito. Como me ajudou na minha postura profissional, no meu perfil.

Os PMEC relataram que o curso inicial contribuiu para a compreensão do perfil, do papel e da postura do PMEC. Segundo os PMEC, a formação inicial contribui para sua atuação, fornece direcionamento ao trabalho. A partir do que dizem os professores, podemos entender que a formação subsidia o início da função, onde ocorre a identificação do professor com a função, ou seja, onde ocorre a gênese da identidade PMEC. Os discursos mostram como é importante a formação inicial para referenciar os preceitos do projeto.

A formação contínua é estabelecida legalmente e é feita, obrigatoriamente, em momentos presenciais e a distância. Quanto à formação contínua presencial, Gatti e Barreto (2009, p. 199-200) afirmam:

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

O docente E1 valoriza o momento de formação contínua como espaço para busca de conhecimento; ser um estudante que aborda temas com os quais o mediador se envolve. Narra que é momento onde a gestão regional acompanha o trabalho que desenvolve e sente que estabelece uma relação de colaboração com ela.

E1: A formação continuada, ela dá uma condição legal para se colocar como estudante, de buscar conhecimento sobre o professor mediador. A respeito das orientações técnicas, elas dão uma diretriz para a gente, é bacana. Os livros, as leituras indicadas, as orientações, a orientação dos supervisores, uma preocupação em saber como anda o trabalho de mediador, o que ele anda fazendo, onde ele está e pretende chegar. Informações sobre o bullying, as doenças sexualmente transmissíveis, as leituras sobre quem é o Professor Mediador. [...] É uma equipe forte, são cabeças, pessoas diferentes que chegam a um consenso e faz com que a gente possa chegar a um consenso também nas orientações técnicas. [...] sempre com a necessidade de fazer com que esse professor mediador tenha um equilíbrio emocional, psíquico, para que ele não se misture e desenvolva um trabalho de qualidade; sempre quando a gente recebe essas orientações, ficamos sendo parceiros, e aí o PMEC começa a desenvolver um trabalho.

A professora E2 relata que a formação dá direção constante ao trabalho, que o momento de contato com os pares é essencial para conhecer a natureza dos problemas dos colegas.

E2: A formação para mediação é uma guia contínuo, com conhecimento técnico e estratégias para orientar. Esse olhar atento da equipe de gestão para as outras realidades e apoderar-se desses conhecimentos pode ajudar o PMEC. As orientações técnicas são fundamentais, lá os professores mediadores se encontram, vão buscar conhecimento e escutar a problemática do dia a dia de outros. Saber como os outros PMECS atuam, auxilia e pode ajudar os que estão dentro da escola saber como lidar. As OTs me ajudam a analisar minha atuação ante o meu contexto de trabalho. Tenho consciência do meu papel, muita força e é muito importante.

E3 também valoriza o momento de formação continuada como sólido espaço para troca com outros mediadores, que é fonte de conhecimento e fortalece os laços entre os PMEC. Percebe que é uma profissional em constante construção e afirma que a formação permanente é fonte de segurança para sua atuação.

E3: Acho que a troca de experiência ali com outros professores mediadores, situações diferentes de escolas, sociedades e comunidades diferentes, aquilo para a formação do mediador é essencial. Ao longo desse período da mediação, com as orientações que recebo da supervisão, [...] tenho hoje uma visão diferente da (nome próprio) diante da mediação. OTs e formação continuada [...] foram importantes para atuação. Faz 5 (cinco) anos que sou PMEC. Não estou praticamente pronta, completa. Acho que estou mais segura.

E4 narra que a formação contínua é acesso para o conhecimento pessoal permanente e contribui para sua profissionalidade e para seu perfil.

E4: As videoconferências e nossos encontros de formação, como têm me ajudado, na minha postura profissional, no meu perfil. A mediação está sendo para mim a chave de descoberta da continuidade da minha formação

como pessoa, como educador e como cidadão que possa contribuir para uma sociedade melhor nessa cultura da paz. [...] Como seria bom se todos os professores tivessem a formação de mediador.

Todos os entrevistados valorizam o conteúdo, as estratégias, as metodologias dos momentos de formação continuada, sendo que alguns apontam suas preferências entre elas. E1 aponta que encontra espaço e condições para rever e alterar, se necessário, rumos que vinha adotando.

E1: Por vezes a gente acha que está desenvolvendo um trabalho perfeito e lá a gente recebe um treinamento que acaba alertando, “Olha cuidado com isso!”; ao diagnóstico que deve ser feito, “Olha, escuta!”, “Se coloca no lugar do outro”. São situações que permeiam o trabalho do PMEC. [...] a gente usa isso, saber ouvir, ser imparcial, procurar se colocar no lugar do outro, isso se enfatiza bastante nas orientações técnicas, para que a gente possa entender o outro, porque levando em consideração que a gente tem uma história de vida diferente dele e que ele é diferente da gente. As orientações técnicas também falam bastante a respeito disso. [...] também, através dos diagnósticos, dos trabalhos preventivos, é um trabalho corretivo que se faz, que dá respaldo às escolas, dentro da realidade em que se encontra, para que faça um trabalho qualificado.

E2: No cotidiano da escola nós temos a prática, mas é importante ter o referencial teórico. O referencial teórico e a experiência do Professor J (PCNP - Núcleo Pedagógico), na última OT, foram muito importantes.

E3: Em relação às estratégias utilizadas nas OTs e na formação continuada: mesa redonda e troca de experiências funcionam mais, com certeza, para nossa atuação. [...] acredito que o conhecimento sobre os direitos e deveres do ser humano, acho que é a base, o lado social também foi importante para atuação.

E4: Uma palavra que escutei na formação marcou, foi sistema restaurativo e cultura da paz. [...] Tem permitido no meu trabalho de ouvir, estar junto e de gerar alguns programas de mediação.

O professor E1 considera importante para sua atuação o vínculo que se forma com a instituição. Coloca, de forma ousada, o PMEC como o rim da escola, como o profissional que promove o equilíbrio. Em seu interagir na mediação afirma que o aluno se sente mais fortalecido porque sabe que a escola conta com alguém para ouvi-lo. Afirma que as pessoas da escola e da comunidade mudam a maneira de analisar o profissional, e na medida em que desenvolve o trabalho como mediador há uma mudança psicológica. Para E1, muda tudo, muda os olhares, o respeito, principalmente ao se constatar que o PMEC está ali para colaborar, para ajudar o aluno, o professor, a gestão, a comunidade. Avalia seu trabalho na função como bom, notou mudanças no clima da escola, afirmando que está mais alegre.

E1: O importante no trabalho da mediação é o vínculo, importante primeiro é estabelecer um vínculo de amizade com a instituição; de uma forma geral. Porque eu vejo o PMEC como o rim da escola; aquele que traz o equilíbrio; eu acho que com o PMEC, o aluno se sente mais fortalecido; mais amparado,

sabe que aquele profissional não está para passar a mão na cabeça dele, mas para ouvi-lo. [...] Ele melhora o clima da escola. O PMEC deixa mais alegre o ambiente, mas em nível pessoal, pela característica do professor mediador, você tem um perfil, um respeito dentro da instituição. [...] A gente é um ser em transformação, quando você começa a desenvolver um trabalho diferenciado; como você também é visto na instituição e como você se adequa a isso. [...] Há uma mudança, psicológica, como diante das pessoas, como elas percebem o profissional, muda a vida, porque você percebe o papel do mediador de tentar reequilibrar, não o aluno, mas a escola de uma forma geral, para que ela seja mais harmoniosa. [...] Então muda tudo, muda a forma de ver, o respeito, muda também quando o PMEC está voltado a ajudar o professor, o corpo docente, a gestão, a comunidade.

Em sua narrativa, E1 percebe os limites da atuação do PMEC, sem deixar de ressaltar a contribuição que alcança o seu trabalho. Para trabalhar com o contexto escolar, considera que tem o alicerce de sua formação de sua história de vida.

E1: [...] ele (PMEC) sempre está lidando com conflitos, está sempre percebendo que existe conflito, é minimizar isso, porque a gente sabe que o PMEC não vai extinguir isso, as garotas grávidas, os usuários de drogas, ele vai minimizar isso, ele vai dar condição para que esse ambiente fique mais saudável.

E2 narrou o descrédito da função no início da atuação; no entanto, a partir das interações, percebe que essa visão muda. Afirma que atualmente há uma boa parceria com a comunidade escolar, que a função é reconhecida e aceita. A diretora da escola já lhe fez saber o quanto aprendeu com a mediação escolar. Considera e valoriza a formação decorrente das várias socializações de sua vida. Como resultado positivo de seu trabalho, afirma que o ambiente escolar tem melhor convivência e que o reconhecimento de sua pessoa e da função pela escola e comunidade é fator de segurança, autoestima e felicidade.

E2: Minha formação é como um todo, não consigo separar minhas experiências de vida. Desde o nascimento a gente tem uma história, a começar pela escolha do nome. Valorizo a família, os filhos, os papéis sociais, a escola, o estudo [...]. Nosso dia a dia não pode estar desmembrado. [...] Quero dizer que a função do PMEC hoje é reconhecida e aceita. As pessoas veem a mediação com confiança. [...] É favorecer um ambiente melhor de convivência.

Ao encarar as dificuldades e limites vivenciados na mediação, narra enfrentamentos de situações de violência em que teve atuação eficaz, contornando a situação e resolvendo o conflito. Para E2, cada desafio superado, em termos de vulnerabilidades, significa que está cumprindo seu papel e que seu trabalho está concorrendo para a promoção da proteção e da cultura da paz.

A docente E3 narra que o desempenho da função permitiu uma mudança de visão. Valoriza suas ações na medida em que é capaz de compreender o outro. Na função adota uma prática diferente da proposta que utilizava como docente. Narra que no exercício adquiriu mais paciência e fortaleceu práticas e experiências. Diante do exposto, concluímos que esta professora recebeu forte impacto da formação do projeto, que lhe deu suporte para a função.

E3: Tenho satisfação em minhas ações, que só são importantes na medida em que posso compreender o mundo do outro. [...] Eu evitava utilizar minha vida pessoal como parâmetro para agir. [...] A minha história de vida não, para estabelecer como parâmetro na relação com aquele momento, com a falha de meu aluno. Uma postura minha contrária, que modifiquei com a mediação, eu mudei em minha prática. Hoje sou outra. [...] Outra situação que me faz mais humana é a capacidade que os alunos desenvolvem. [...] Com a mediação eu mudei em minha prática. [...] Adquiri com o tempo mais experiência, fui fortalecendo minhas práticas do dia a dia. [...] Ao longo desse período da mediação, [...] tenho hoje uma visão diferente de mim diante da mediação. Totalmente diferente. Hoje tenho mais paciência para desempenhar minha função. [...] Só tive essa visão com a mediação. Isso eu levo para o resto da minha vida.

O PMEC E4 analisa que a formação inicial o ajudou muito. Considera que o conhecimento obtido na formação para a função pode ser aproveitado nas outras relações, entre pessoas, favorecendo a convivência. Considera, ao se autoavaliar, que trabalha com eficiência. Vê resultados positivos de sua atuação na vida dos alunos e na escola, com a minimização ou solução de situações de riscos ou violência.

E4: A formação inicial para o PMEC me ajudou muito, porque, quando cheguei era um professor comum. [...] comecei a ver que poderia aproveitar isso como algo mais na minha formação. Até havia coisas, havia questões que, muitas vezes, por falta de tempo nosso, poderiam ser de ajuda para as relações entre as pessoas e de favorecer convivências. [...] Hoje trabalho com eficiência. Temos conseguido resolver, não resolver, mas minimizar coisas muito gritantes na escola.

E4, que superou diversos problemas em sua história de vida, afirma que observa o seu passado, a sua história e se encontra na mediação. Para ele, a mediação foi espaço e recurso para contribuir na comunidade como pessoa e como professor e mesmo para estudar mais. Remodelou sua identidade e se vê como PMEC. Revela aspiração de maior desenvolvimento profissional.

E4: Observando o meu passado, a minha história [...]. Eu me encontrei na mediação. É o que sou: um mediador. A mediação me deu espaço e meio de daqui para frente até estudar um pouquinho mais, se necessário, para eu poder dar continuidade nessa minha contribuição como pessoa e como professor.

#### 6.2.4.1 Considerações sobre a categoria 4

A pesquisadora questiona se a formação do PMEC atende às expectativas e objetivos a que se propõe, ou seja, se alcança a formação de um educador de proximidade dedicado à promoção da proteção escolar.

Nas narrativas, os PMEC destacam como se deu o processo de inserção no ambiente escolar, as contribuições que identificam como oriundas da formação para a função em suas vidas, a alteração de paradigmas em relação a algumas posturas pessoais e profissionais: “É a formação que te serve de alicerce” (E1); “A minha formação tenho como uma rocha!” (E2).

Conforme Moita (1995, p. 138), nota-se “[...] a presença ativa na vida profissional dos valores que tiveram raízes quer na cultura familiar, quer na educação religiosa”.

Reportar-se à própria vida, para conduzir situações de trabalho, demonstra que há uma relação significativa no sentido atribuído àquela vivência com a conjuntura atual.

Percebemos que a formação inicial pretende alicerçar o PMEC quanto ao embasamento teórico e ao conhecimento da realidade e contexto escolar, promovendo atividades que permitem a reflexão sobre os temas afeitos às suas atribuições e promovendo uma prática fundamentada no conhecimento e no diagnóstico das necessidades da escola. Podemos dizer que é momento muito importante para o PMEC; ele toma conhecimento das diretrizes do SPEC, dos referenciais de suas atribuições, percebe a dimensão e o contexto de sua atuação profissional.

Os PMEC afirmam que a formação continuada direciona a atuação. Percebemos que valorizam este momento como espaço de construção e troca de conhecimentos. Nas narrativas percebemos a valorização desta ação e que os professores percebem a intencionalidade formativa que abrange vários aspectos da função do PMEC. Notamos uma importância e uma necessidade de suporte para o PMEC. Essa necessidade de suporte é confirmada por Gatti e Barreto (2009, p. 227), quando afirmam que os docentes

Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

Os encontros presenciais são os momentos mais marcantes da formação, pois são planejados, abordando temas indicados pelos PMEC e escolhidos pela equipe de Gestão Regional, mas sempre afeitos à atuação e ao contexto do projeto. Quanto aos encontros presenciais ou orientações técnicas (OT) percebemos que reconhecem como fundamental à função e se sentem inseridos no contexto de estudos.

Os professores identificam a necessidade de formação contínua e percebem que ela embasa e fortalece seu conhecimento, que contribui para sua identificação com a função. Mesmo com mais tempo de atuação na função, alguns ainda não se sentem prontos, mas em permanente construção.

Segundo Nóvoa (1991b), a formação contínua necessita considerar o desenvolvimento profissional docente, de forma a possibilitar a construção de uma autonomia contextualizada da profissão e valorizar o preparo de professores que são capazes de refletir e assumir suas responsabilidades profissionais, participando na implementação das políticas educacionais.

No SPEC, a formação, obrigatoriamente, deve abranger uma dimensão comunitária. Imbernón (2011, p. 44) destaca a importância de uma formação que una o saber escolar com o saber social:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Notamos que a formação do SPEC, ao permitir o relato e discussão das experiências e boas práticas, valoriza o professor e suas vivências, oferece espaço e oportunidade de manifestarem seus sucessos e suas angústias e garante conhecimento alinhado à finalidade de seu trabalho; torna o PMEC profissional capaz de estudar suas ações, de refletir na e sobre sua prática, e de atuar no seu cotidiano, onde as situações acontecem. Embasa o trabalho do PMEC, considerando como ponto de partida o contexto social da escola, a realidade com as peculiaridades presentes, com a possibilidade de desenvolver maior equidade de atendimento ao universo de seus alunos.

Há dois aspectos importantes, destacados nos relatos, que evidenciam o valor da formação inicial e o da formação continuada, promovidas pelo SPEC, na vida pessoal e profissional do docente: a mudança de visão relativa às formas e modos de interação com os alunos, ou seja, a mudança de paradigmas e os resultados positivos que alcançam; percebe que ambos surgem das formações e se revelam na prática mediativa no ambiente escolar.

Observa-se um olhar diferenciado e mais humano nas relações interpessoais, tanto com o aluno como com os profissionais e com as pessoas da comunidade extraescolar. Quando se muda a visão, altera-se a prática e novas posturas, novos princípios são adotados. Expondo mudanças na conduta da mediação, no trato dos alunos em situação de risco, conflito, violência ou mesmo desajustes comportamentais, os educadores em apreço expõem bons resultados e sucesso das propostas do SPEC, o desenvolvimento próprio como pessoa e como profissional, a valorização do conhecimento que provém das formações. Notamos um processo de desenvolvimento como pessoa e profissional, que não quer acomodar-se, mas quer conhecer mais, melhorar a prática, e é para tal que a formação continuada se propõe a auxiliá-lo.

Verificamos a percepção de limites próprios e o da instituição e comunidade em que trabalham como desafios constantes ao profissional; não gerador de desalento ou acomodação na conduta, mas como meta de superação. Perceber os limites traz também o sentido de trabalhar com a realidade, com os pés no chão, em que o conhecimento e a experiência podem fundamentar e conduzir práticas bem sucedidas.

Em seus relatos identificamos o interesse em buscar respostas e soluções aos problemas que identificam na escola, o olhar pesquisador frente à sua realidade, a iniciativa e criatividade em suas ações.

Em suas percepções sobre bons resultados, vemos que os objetivos legais de sua atuação também ficam evidentes. Eles percebem: melhoria do ambiente escolar; melhoria da aprendizagem; garantia de frequência e permanência na escola; contribuições para sanar ou minimizar situações de vulnerabilidade social; prevenção e educação para o autocuidado; construção de valores de convivência pacífica.

Foi verificado que os entrevistados relatam boas práticas, experiências positivas da atuação, com apresentação de bons resultados, e as descrevem, inclusive valorizando a partilha delas. Identificamos diferentes práticas com a presença de temas pluri, multi e transversais e que estão diretamente relacionadas à realidade do aluno, por exemplo: “Mediadores Mirins”; “Pais Presentes”; “Rede de Proteção Intraescolar”, “Escola de Mediação”, etc., na análise de que desenvolvem práticas inovadoras no ambiente escolar e criam um saber próprio.

Nas narrativas de práticas e experiências na atuação, observamos que aplicam várias características pessoais e profissionais, algumas das quais eles mesmos indicam como fundamentais para o PMEC, apesar de, por opção da pesquisadora, priorizarmos algumas, (ética, paciência, diálogo, olhar e escuta atenta e discrição/sigilo), por entender que englobam

as demais; outras se fazem presentes (compromisso, conhecimento teórico e prático, responsabilidade, respeito e compreensão com a história de vida do aluno); além de atitudes quanto aos registros, parcerias e incentivo ao protagonismo do aluno. Arroyo valoriza os aspectos de harmonização com o humano no desempenho profissional, ao afirmar que “Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano” (ARROYO, 2000, p. 47). Efetivamente entendemos que as narrativas trazem resultados positivos da atuação dos PMEC no ambiente escolar.

Observamos que todas as entrevistas indicavam um posicionamento quanto ao momento atual da vida. Os professores se identificam hoje e se reportam à profissão e à pessoa; mostram que não separam a pessoa do profissional. Remodelaram suas identidades docentes e se veem e se apresentam como professores mediadores.

Destacamos nas narrativas a percepção de um nível de satisfação em atuar como mediador, revelando autoestima elevada e satisfação por conseguir superar resistências e problemas e colocar-se no ambiente escolar como profissional reconhecido e respeitado.

Na interação com os entrevistados e no acompanhamento da atuação nas escolas, constatamos que a identidade profissional não permanece somente nos atos e atribuições, determinados aos PMEC na legislação, e cujo exercício é objeto de avaliação e aprovação pelo SPEC para sua continuidade no projeto. Baseados em Dubar (2005), podemos afirmar que há atos de pertencimento narrados pelos professores, que incorporaram conhecimentos, condutas e práticas e atualmente se reconhecem a partir do grupo social de referência – o dos PMEC. Gerou-se uma identidade social real desses docentes, comprovada nas narrativas:

E1: Como professor do Estado, exercendo agora, desde 2014, a função de Professor Mediador. [...] Na minha história de vida eu enfatizei o suporte que recebi, de ver meu pai exercer a função paterna e materna, essa ausência de minha mãe, mas que também deixou marcas para que eu fosse a pessoa que eu sou hoje, pai, professor, mediador, psicólogo.

E2: As coisas foram mudando na minha vida, veio o divórcio. Foi neste contexto que minha amiga me ajudou sugerindo nova atuação. Tudo isso fez com que eu, (Nome), passasse a ser uma PMEC. Hoje estou na carreira do magistério, no Estado de São Paulo, e na função de mediação.

E3: Tenho hoje uma visão diferente de mim [...]. Só tive essa visão com a mediação.

E4: É o que sou: um mediador! [...] Hoje trabalho com eficiência.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, locais e mundiais influenciam a educação e exigem maior conhecimento e envolvimento daqueles que participam desse processo. Esse contexto se torna muito importante visto a escola, nos dias atuais, colaborar e/ou, em alguns casos, ser responsável pelo desenvolvimento dos alunos de forma plena.

O Estado de São Paulo criou o SPEC e inseriu nas escolas de sua rede a função de PMEC. Esse professor é selecionado mediante avaliação de perfil, pois busca-se o profissional com competências para o desempenho da função.

De acordo com Perrenoud et al. (2001), atualmente, busca-se o profissional, como pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, embasada em conhecimentos reconhecidos, legitimados pela formação universitária ou em conhecimentos explicitados, procedentes da prática. Quando os conhecimentos se originam na prática contextualizada, tornam-se autônomos e professados e o professor é capaz de relatá-los.

Os PMEC são professores com experiência de docência na rede estadual e valorizam características específicas para atuação no projeto, como: ética, discrição, paciência e comunicação adequada.

Entendem a formação inicial e contínua como importantes meios de compreensão do Sistema de Proteção Escolar, como necessária ao conhecimento e domínio de metodologias para conhecer todas as formas de vulnerabilidade, diagnosticar a realidade escolar, priorizar ações e formar parcerias, objetivando a rede de proteção social.

Ao PMEC é exigida uma postura de formação permanente, onde é valorizada sua prática profissional e ele é o centro do processo. Gatti e Barreto (2009) afirmam que há um novo paradigma para a formação, que é o autoconhecimento do professor, reconhecendo a base de conhecimentos pré-existentes em seus recursos profissionais para a construção de novos conceitos e opções. Nas mudanças e inovações da prática educativa tornam-se importantes as representações, as atitudes e motivação do professor. O professor se torna o centro e o processo formativo considera a trajetória do exercício profissional.

Na inserção do PMEC nas escolas da rede estadual paulista, a formação indica uma nova proposta para um educador de proximidade. Essa nova proposta implica em constante formação para atuação na função, para que ocorra de maneira profissional e com maior qualidade de ações.

A formação ocorre inicialmente por curso a distância e, posteriormente, de maneira sistemática e continuada. Segundo as narrativas dos professores, estes momentos formativos

oferecem suporte e embasamento ao PMEC, em todas as ações que realiza, para enfrentamento do seu cotidiano.

A análise dos documentos e dados dos questionários e entrevistas mostrou que, para os PMEC, os momentos formativos são espaços que permitem uma prática partilhada e reflexiva, propícia à construção do conhecimento. Neste sentido, Nóvoa (1991) sustenta que a formação não se dá por acumulação, mas sim por uma verdadeira reflexão crítica da prática e uma permanente reconstrução da identidade pessoal; por isso deve-se investir na pessoa e reconhecer que há uma incorporação ao trabalho do saber que provém da experiência.

Os PMEC foram unânimes ao indicar a importância e a necessidade da formação inicial e contínua para conhecimento e compreensão do que lhes é determinado cumprir como profissionais. Ao conhecer suas atribuições percebem a necessidade de se qualificar para atuação e passam a exigir, de si próprios, investimentos na formação.

Os professores indicaram que a formação que possuem, sem considerar a formação do projeto, não é suficiente para atuação específica no SPEC, pois as dimensões do trabalho são amplas e vão além da atuação na docência de uma disciplina.

Os PMEC também ressaltaram a formação inicial do projeto como momento essencial para compreensão de seu papel e do SPEC, conhecimento da realidade da escola onde foram inseridos e das formas de desenvolvimento do trabalho. Quanto à formação proporcionada ao PMEC, o curso inicial estabelece um vínculo com a realidade escolar, além de fornecer subsídio teórico, indo ao encontro do que Gatti e Barreto (2009) nos apontam, ou seja, que tal vínculo eleva o nível de desenvolvimento profissional integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional.

Os PMEC, ao se depararem com a realidade escolar, percebem aspectos fundamentais de sua atuação e nestes momentos recorrem às experiências pessoais e conhecimentos formais. O professor se baseia em referenciais pessoais, oriundos de sua história de vida, e em saberes formais, enraizados por seu processo de formação e desempenho profissional; mas também procura novos conhecimentos, o que acontece nos processos de formação continuada.

Concluimos que a formação contínua deve considerar as concepções do professor e a partir delas provocar reflexões que permitam ampliar ou reconceituar valores e crenças. A formação continuada pressupõe seleção de conteúdos relevantes para fortalecer as ações do PMEC e suas articulações e parcerias com a rede de proteção social.

Gatti e Barreto (2009) destacam a importância de se reconhecer o que pensam e o que sabem os docentes, pois é por suas representações e valores que se relacionam com os conhecimentos. A formação que pretende provocar mudanças no profissional não pode

prescindir de valorizar o saber e o pensamento do professor e as influências do seu contexto de vida e trabalho.

No estudo foi possível verificar que a percepção pessoal de que se é sujeito aprendiz no cotidiano de sua atuação profissional, leva o PMEC a ter a realidade local como laboratório para aplicação imediata dos conteúdos aprendidos com vistas à reflexão sobre seu fazer. A formação contínua permite ampliar a reflexão, tornando o PMEC capaz de repensar sua ação de forma contínua em colaboração com seus pares. Segundo Nóvoa (1995), o conhecimento coletivo emancipa, fortalece e solidifica o saber profissional.

Constatamos que os PMEC percebem o valor da formação inicial e continuada e entendem seu sentido na estruturação de sua identidade profissional.

Consideramos que a formação inicial e continuada são suportes para que o professor desempenhe as atribuições de PMEC de forma adequada e eficiente; para que esteja preparado ao enfrentar as problemáticas com que se depara na escola, exercendo sua função diante da escola e da sociedade.

Cabe considerar, ainda, que a capacitação dos PMEC resulta em ação primordial e estratégica para o desenvolvimento de sua função e para um ensino de qualidade, porque, de acordo com os objetivos do SPEC, procura garantir direitos, no que diz respeito ao atendimento às diferenças, à inclusão social e educacional brasileira.

As narrativas trouxeram as características valorizadas pelos PMEC, tidas como inerentes a um bom perfil para desempenho da função. Entre elas, destacaram-se a postura ética, a paciência, a capacidade de comunicação eficaz e a discrição/sigilo. Percebemos que o PMEC valoriza-as e as busca, mantendo prioritariamente como indicadoras das principais distinções para uma boa atuação profissional. Percebemos também que o professor que reconhece e investe em sua formação apresenta um compromisso e uma responsabilidade ética com seu profissionalismo.

Consideramos a identidade profissional do PMEC como construída nos momentos de atuação e de formação profissional, somados às vivências pessoais. Entendemos que a interpretação da realidade e a reflexão de seu presente, com as lembranças passadas e as perspectivas futuras geram permanências e mudanças nos modos de ser, sentir e agir. Essa construção identitária ocorre, conforme Dubar (2005) relata, na articulação entre os sistemas da ação, onde a identidade virtual e as trajetórias vividas forjam a identidade real, que o indivíduo adere. De acordo com Bolívar (2007), a identidade profissional, na maioria dos casos, resulta de um processo para construir um modo próprio de se sentir professor e, ao mesmo tempo, atribuir sentido ao seu exercício cotidiano. O autor afirma que é o resultado de

um processo que integra diferentes experiências de vida do indivíduo, que pode ser, às vezes, marcado por rupturas, inacabado e sempre retomado a partir das memórias que permanecem. Assim, entendemos que o PMEC refaz sua identidade pessoal e profissional, que se confirma subjetiva e objetivamente, à medida que se identifica com a função.

Uma outra consideração percebida nas narrativas é a de que a inserção do PMEC nas escolas sofreu resistências, mas os esforços para a adoção de uma nova postura frente às fragilidades do ambiente escolar vêm sendo reconhecidos, na mesma proporção em que a comunidade escolar compreende o trabalho deste educador e incorpora as novas concepções sobre o tratamento das situações de vulnerabilidade pessoal e escolar, mudando seus paradigmas.

Consideramos também que a identificação de algumas palavras se mostraram mais frequentes no vocabulário do PMEC. As palavras revelam um vocabulário pertinente à função PMEC. São as próprias referentes aos contextos de conflito e vivências do PMEC, de forma tal que se revelam incorporadas e explicitadas, como o foram sendo: ética, paciência, discrição, sigilo, diálogo, restauração, cultura de paz, círculo restaurativo, entre outras. Entendemos que a linguagem do PMEC manifesta características e valores, pois é o que aprendeu e o que é utilizado nas comunicações e interações, no exercício da função; é o que transparece e permanece.

Por fim, consideramos destacar como importante:

- a) algumas características se destacam para o exercício da função: ética, paciência, comunicabilidade e discrição;
- b) a percepção da formação inicial, como subsídio para conhecimento dos conceitos do SPEC, para o conhecimento do contexto escolar e das atribuições dos PMEC;
- c) a percepção da importância e da necessidade da formação continuada de PMEC em exercício;
- d) a manutenção dos espaços de formação continuada, inclusive com diferentes e novos formatos, pois permitem atualização, aperfeiçoamento e qualificação contínua na função, mantendo o professor atualizado e sempre investigando as necessidades dos alunos e da escola;
- e) a história de vida e a formação do PMEC são subsídios para o cumprimento de suas atribuições e para desenvolvimento profissional e interferem em sua carreira, em sua prática e em sua identidade.

Esta pesquisa transpareceu questões presentes em todos os processos de atuação e formação do PMEC. Os processos formativos são aspectos importantes a destacar, na medida

em que aproximam a realidade escolar do saber do PMEC, incentivando a investigação e pesquisa de seu contexto, estimulando professores ao desenvolvimento pessoal e profissional e possibilitando a verdadeira *práxis*.

O PMEC produz saberes específicos, ligados a sua ação e atribuição, provenientes tanto de sua experiência pessoal (história de vida), de sua formação acadêmica, de seu exercício profissional, da transmissão oral de outros PMEC, quanto do próprio confronto entre seu conhecimento teórico e sua prática.

A proximidade dessas ações de formação e da história de vida promove uma construção significativa de saberes que potencializam a ação do PMEC.

Notamos que a atuação do PMEC se centra na pessoalidade do profissional, os aportes se sustentam na pessoa, na sua convicção e comprometimento. Verificamos que há conciliação da vida e da formação na atuação, mas percebemos que este professor precisa de apoio constante. Além das questões já pontuadas no texto, outras surgiram na reflexão final: Por que não há um planejamento e um preparo do coletivo da escola para iniciar o projeto? Porque somente o PMEC participa do curso e formações? Por que não estender a formação a todos os profissionais da escola? Como garantir a prática mediadora e a educação humanizadora no ambiente escolar? Por que não investir na formação de todos os elementos da escola e em articulação com o Projeto Pedagógico? Como garantir que ações de prevenção e proteção permaneçam na rotina escolar? Como outras instituições se comprometem na formação da rede de proteção? Como multiplicar boas práticas? Este estudo suscitou a reflexão sobre a necessidade de tornar o projeto SPEC em política pública afirmativa e de fato, pois a atuação do PMEC abriu o caminho para verdadeiras ações de prevenção quanto às vulnerabilidades do aluno e da escola.

Consideramos que este trabalho alcançou os objetivos propostos quanto ao conhecimento das características valorizadas pelo PMEC e às formas de contribuição que sua história de vida e formação específica oferecem para o desempenho das atribuições e desenvolvimento pessoal e profissional. Porém percebe-se a necessidade de novas pesquisas e estudos mais aprofundados sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- AHLERT, M.; TUBOITI, N. C. S. A escola e a garantia de aprender. **Salto para o Futuro/TV Escola**, SEED-MEC, Brasília, DF, Ano 23, Boletim 22, p. 27-31, nov. 2013.
- ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: Os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. São Paulo: PUC/SP. (Tese de Doutorado), 2012.
- ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. O Clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 355-378.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: Narrativa de si como prática de formação. **Salto para o Futuro/TV Escola**, SEED-MEC, Brasília, DF, Boletim 01, p. 68-78, mar. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus. 1995.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. O Esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 43, p. 13-15, 2007.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, 2001. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>>. Acesso em: 5 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento Referência. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação de Nível Superior. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores: Censo do Professor**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, maio 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes**. Brasília, DF, maio 2007b. (Cadernos SECAD, 5). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/cad\\_escolaqprotege.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/cad_escolaqprotege.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, DF, 1999.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, L. M. **Violência na Escola: O Sistema de Proteção Escolar do Governo do Estado de São Paulo e o Professor Mediador Escolar e Comunitário**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano, Americana, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

CASTRO, J. M. Educação e pobreza: provocações ao debate. **Salto para o Futuro/TV Escola**, SEED-MEC, Brasília, DF, Ano 20, Boletim 19, p. 11-14, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CHAMON, E. M. O. Q. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982006000200005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982006000200005&lang=pt)>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

CIFALI, M. Conduta clínica, Formação e Escrita. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, Ph.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-117.

CUNHA, V. M. P. **Avaliação da Aprendizagem Escolar na Educação Física: um estudo com professores formadores**. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 133-156.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_ et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais: Revista da Fundação Victor Civita**, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

\_\_\_\_\_. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comp.). **La narrativa en La enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.

\_\_\_\_\_; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. Perspectivas de La Carrera Del Profesor. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. **La enseñanza y los profesores: la profesión de enseñar**. México: Paidós, 2000. p. 1-98.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INFOPÉDIA. **Dicionário on-line**. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/linguaportuguesa/perfil;jsessionid=NWTKcWgLy5QP11wBY8+kQw>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/298/29832212.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez., 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/298/29825202.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LIMA, A. **Um olhar socioeducativo**: mediação de conflitos no ambiente escolar. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Apresentação. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 165-173, maio/ago. 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1991. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento. 1991. p. 59-129.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Artes, 2009. Disponível em: <<https://930f62ab108cbb87ad2896d2090be6bcff6a20ba.googledrive.com/host/0B9zwI1PxAC>>

YSbmJwdFplRWZmZXc/Antonio\_Novoa\_2009\_Professores\_Imagens\_do\_futuro\_presente\_.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PINEAU, G. **A Autoformação no decurso da Vida**. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

POLON, S. A. M. A História de vida na formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 1.222-1.233.

PRIBERAM. Discrição. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2013a. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/discr%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 25 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Paciência. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2013b. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/paci%C3%Aancia>>. Acesso em: 25 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Perfil. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2013c. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/perfil>. Acesso em 25 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Sigilo. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2013d. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/sigilo>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1985. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/.../LC%20444\\_%2085.doc](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/.../LC%20444_%2085.doc)> Acesso em: 13 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP/ Mediação. **Curso Mediação Escolar e Comunitária**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3079>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Gestão Regional do SPEC. **Orientações aos professores mediadores**. São Paulo, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta CENP/DRHU - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Departamento de Recursos Humanos da SEESP (DRHU), de 27/01/2011**. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.dersv.com/INSCONJ\\_CENPDRHU\\_SPE\\_profmediador\\_270111\\_doe280111.dot](http://www.dersv.com/INSCONJ_CENPDRHU_SPE_profmediador_270111_doe280111.dot)>. Acesso em: 2 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 19, de 13/02/2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2010a. Disponível em: <[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_19\\_2010.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_19_2010.html)> . Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 07, de 19/01/2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. São Paulo, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Proteção Escolar – SPEC: 1º Encontro sobre Mediação Escolar e Comunitária**. São Paulo, 2010b. Disponível em: <[http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/arquivo/mediacao/Sist\\_Prot\\_Esc.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/arquivo/mediacao/Sist_Prot_Esc.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Proteção Escolar – SPEC**. São Paulo, 2010c. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 70-92.

SCHOPENHAEUR, A. **Aforismos para a Sabedoria de Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCOTUZZI, C. A. S. **O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2012.

SILVA, R. R. C. **Conflitos no ambiente escolar: Indisciplina, ato infracional e mediação**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-44.

SOUZA, C. A. F. **Violência e Indisciplina na Escola, Legislação e solução de conflitos**: um estudo de caso centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Tecnologia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, E. C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. **Salto para o Futuro/TV Escola**, SEED-MEC, Brasília, DF, Boletim 01, p. 14-21, mar. 2007.

SPRICIGO, F. O Orientador Educacional: Atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 187-205, jan./jun. 2012.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 4).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001-2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

XIMENES, D. de A. Vulnerabilidade Social. In: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Dicionário - Verbetes**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

YAMAMOTO, M. P. Paciência e Prudência. In: FAZENDA, I. C. A.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. 179-185.

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Biografia e Formação: Aportes do Professor Mediador Escolar e Comunitário”.

Nesta pesquisa pretendemos compreender as características pessoais e profissionais e a contribuição da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional e atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, coleta de dados por meio de questionário e entrevista, pelo método de história de vida.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

**Leda Helena Galvão de Oliveira Farias**

**(12) 3125 2867 ou (12) 9 9724 3274 (Obs: As ligações podem ser feitas a cobrar)**

**E-mail: jl\_lm@ig.com.br ou ledzepelim@gmail.com**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Biografia e Formação: Aportes do Professor Mediador Escolar e Comunitário”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

**ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU  
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da pesquisa:**

Biografia e formação: Aportes do Professor Mediador e Comunitário

**Pesquisador:** Leda Helena Galvão de Oliveira Farias**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 35684214.0.0000.5501**Instituição proponente:** Universidade de Taubaté**Patrocinador principal:** ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 792.258**Data da Relatoria:** 12/09/2014**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa será desenvolvida na rede pública de ensino paulista, com foco no Sistema de Proteção Escolar. Pretende-se compreender as características pessoais e profissionais dos docentes que optam por desempenhar a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário e os impactos da formação inicial e contínua, proporcionados pelo projeto, para a atuação e desenvolvimento profissional.

**Objetivo da pesquisa:**

Identificar as características pessoais e profissionais do docente que atua como Professor Mediador Escolar e Comunitário; verificar as influências da formação em seu trabalho; e, analisar as concepções deste professor sobre suas experiências e práticas.

**Avaliação dos riscos e benefícios:**

**Riscos:** a pesquisa não apresenta riscos. Serão aplicados questionários e realizadas entrevistas, com adesão voluntária e prévia dos sujeitos, devidamente registrada no TCLE.

**Benefícios:** a pesquisa é pertinente ao contexto escolar, evidentemente às escolas públicas do Estado de São Paulo, visto: – a observação de um contexto social emergente em

que todos, dos mais diferentes agrupamentos da sociedade, ante suas necessidades, expectativas e visão de mundo, questionam e contestam chamando atenção para direitos e clamando atendimento e espaço; – a escola ser parte da sociedade e na universalização do atendimento vivenciar conflitos entre as expectativas dos alunos, seus contextos sociais e culturais diferenciados, num contexto de escola para todos, mas ainda com o paradigma da seletividade e do autoritarismo; – a necessidade de que educadores auxiliem, contribuam e forneçam suporte para a escola enquanto espaço relacional e de instrução, para atuação na interação com alunos, pais, famílias, docentes, equipe escolar e comunidade; – a carência de modelos de formação docente para atuação em conflitos, intervenção disciplinar e construção de mecanismos de proteção e práticas de prevenção à criança e ao adolescente; – a percepção de mudanças procedimentais na relação pedagógica, de dominação/subordinação para uma relação de liberdade e cooperação; – a identificação de novos saberes que possam subsidiar a formação profissional docente, levando maior segurança e qualidade à atuação. O estudo terá uma importância significativa na identificação das características.

Comentários e considerações sobre a pesquisa:

Pesquisa relevante, conhecer as características de professores mediadores, como eles atuam e suas experiências já vivenciadas faz parte do desenvolvimento profissional.

Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Recomendações:

Conclusões ou pendências e lista de inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Considerações finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 12/09/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 15 de Setembro de 2014.

Maria Dolores Alves Cocco  
(Coordenador)