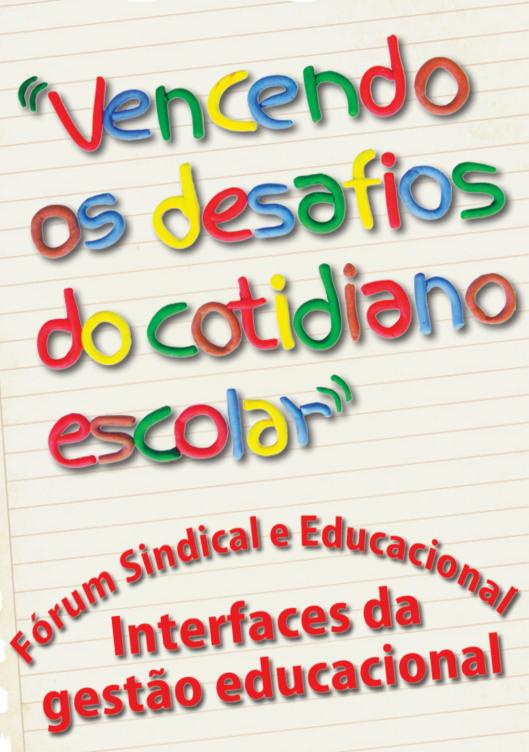
# Peccestar 2009/2010 Colocio Germania de la companya del companya della companya d



SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Veja também nesta edição:

- ⇒A luta
  vitoriosa do
  SINESP pela
  aposentadoria
  especial
- ⇒A terceirização no serviço público
- ⇒O Retrato da Rede elaborado pelo SINESP e seus reflexos na mídia



Leia textos do 12° Congresso do SINESP e do Fórum Sindical e Educacional de 2009

# A NOSSA HISTÓRIA É UM LIVRO ABERTO. UM NÃO, MILHÕES.

Para a Abril Educação, o mais importante na sala de aula é o respeito. Ao professor, ao aluno e a toda a sociedade. E nem poderia ser diferente quando pensamos em uma empresa que integra a credibilidade e a história do Grupo Abril com a excelência e a qualidade das editoras Ática e Scipione. Estamos falando da união de quem leva conhecimento de alta qualidade para milhões de leitores com quem já participou ativamente da formação de milhões de estudantes. Enfim, de uma empresa que trabalha com ética, qualidade e comprometimento com você, com seus alunos e com uma sociedade cada vez melhor.







### Apresentação



Diretoria do SINESP, Gestão 2009 - 2012, no dia da posse

tento à formação de sua base, pioneiro ao incentivar práticas de gestão que favoreçam a tão almejada excelência da educação pública, corajoso e persistente ao lutar pelos direitos dos trabalhadores: este é o perfil que o SINESP vem construindo ao longo dos seus 18 anos de vida.

Esta sétima edição da Revista Pedagógica do SINESP testemunha e documenta tudo isso. Os assuntos nela abordados dizem de perto aos desafios que a escola enfrenta nos nossos dias: violências, conflitos, condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação, relações interpessoais, tudo interferindo diretamente no pedagógico. Longe de passar ao largo de assuntos tão atuais, o SINESP foi buscar a palavra abalizada de conceituados estudiosos, que compartilharam conosco suas pesquisas, reflexões e propostas de soluções, em dois grandes eventos voltados aos Gestores Educacionais do Município de São Paulo: o Congresso de 2008, sob o tema "Vencendo os desafios do cotidiano escolar" e o Fórum de 2009, cujo tema foi "Interfaces da Gestão Educacional".

Neta edição está também documentada a luta memorável do SINESP, de mais de uma década, pela volta da aposentadoria especial para os Gestores Educacionais. Tema de igual relevância, destague também na presente edição da Revista Pedagógica do SINESP, é a entrevista com o sociólogo Rudá Ricci, o Instituto Cultiva, parceiro do SINESP no "Retrato da Rede". Esta pesquisa promovida anualmente pelo Sindicato junto aos Gestores Educacionais mereceu, por dois anos consecutivos, destague na grande mídia. Em sua quinta edição, o "Retrato da Rede "ganha status de pesquisa científica e promete ser dos mais confiáveis indicadores da educação da maior cidade do país.

O Presidente do SINESP, João Alberto Rodrigues de Souza, foi muito feliz e inspirado ao definir o SINESP em seu discurso de posse. "Isso tudo é o SINESP. Uma instituição que pulsa com a plenitude de sua juventude, mas que ao mesmo tempo congrega a maturidade e a experiência de seus pioneiros fundadores. Eles nos ensinam a serenidade de reconhecer nossos limites e a humildade de aceitar que, por mais que façamos, sempre haverá muito o que fazer, pois essa é a essência do movimento sindical".

Boa leitura a todos!

Diretoria do SINESP



# Expediente

#### Diretoria

#### **Presidente:**

João Alberto Rodrigues de Souza

#### **Vice-Presidente:**

Maria Benedita de Castro de Andrade

#### Secretária Geral

Marisa Lage Albuaueraue

#### Vice-Secretário Geral:

Luiz Carlos Ghilardi

Diretor de Administração Financeira: Eliana Mandarino Garcia Bonastre

#### Vice-Diretor de

#### Administração Financeira:

Vilma Borghi Marcondes Amaral Seixas

#### Diretor para Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados: Egle Prescher Iaconelli

Vice-Diretor p/Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados: Janete Silva de Oliveira

#### **Diretor de Eventos Educacionais:** Marilva Silva Gonçalves

Vice-Diretor de Eventos Educacionais: Neuza Maria Canile Hartman

#### **Diretor Cultural:**

Alairse Vivi

#### **Vice-Diretor Cultural:** Rosana Capputi Borges

Diretor de Imprensa: Aparecida Benedita Teixeira

### Vice-Diretor de Imprensa:

Marilza Gomes Da Gama e Silva

### Diretor de Políticas Sociais:

Dinah Maria Barile

#### Vice-Diretor de Políticas Sociais: Norma Lúcia Andrade dos Santos

Diretor de Organização Sindical: Ana Maria Dünkel Bonalumi

### Vice-Diretor de Organização Sindical:

Marivaldo dos Santos Souza

#### Conselho Fiscal

Titulares: Mabel Skiet do Nascimento: Márcia Helena Gargiulo Krause; Rui Ferreira da Silva Júnior

Suplentes: Lídice Nevde da Silva Astrini; Denise Fernandes Custodio Leyton; Maria de Fatima Lordelo Lopes

#### Produção

Redação, Edição e Diagramação: José Bergamini

Transcrições dos textos e redação: Marilza G. Gama e Silva e Aparecia Benedita Teixeira (Cidinha)

Jornalista responsável: José Bergamini - MTB 23.668 Impressão: Design Gráfica Tir.: 4500 exemplares

# Nesta edição:



Telma Vinha Os conflitos interpessoais na escola .Pág. 21



### Quem esteve entre nós

**Palestrantes** dos eventos do SINESP .Páq. 05

Nossa luta

aposentadoria

especial .Pág. 07

Terceirização no

município .Pág. 12

A vitória na



### Marianne Franke-Gricksch

A abordagem sistêmica da constelação familiar e a educação .Pág. 28



# Zuher Handar

Saúde e Segurança no Trabalho .Pág. 33



### José Miguel Wisnik

Veneno Remédio: O futebol e o Brasil .Pág. 14



### Mirian **Abramovay** O cotidiano da escola: as violências



Cleo Fante Bullying escolar: a prevenção começa pelo conhecimento



### Tânia Zagury Por que fracassa a educação .Pág. 39



### Ruda Ricci Entrevista .Pág. 41



### SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo

Pça. Dom José Gaspar, 30, 3° andar Centro - CEP 01047-010

Tel. 3255 9794 - sinesp@sinesp.org.br - www.sinesp.org.br

# Veja quem esteve entre nós

### **Prof. José Miguel Wisnik**

Doutor em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professor de Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo e um dos grandes músicos, ensaístas e compositores brasileiros, dentro da música contemporânea paulista.

**Prof. Marcos Meier** 

versidade Federal do Paraná.

Psicólogo pela Universidade

Tuiuti do Paraná-UTP. Especia-

lista em Educação Matemática

pela UNESP - Rio Claro. Autor

de vários artigos em revistas e

jornais sobre educação e psi-

cologia. Atualmente é diretor

geral das Faculdades Martinus

em Curitiba/ PR.

### - Prof.a Cleo Fante

- Educadora e pesquisadora sobre o Bullying Escolar. Vice-presidente do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar. Docente em Cursos de Pós-Graduação. Autora do programa antibullying "Educar para a Paz". Conferencista e autora de diversos artigos veiculados nos meios de comunicação



#### Mestre em Educação pela Uni-- Profa Telma Pileggi Vinha

-Pedagoga, doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora na área das relações interpessoais e o desenvolvimento moral. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unesp



### Prof. Romualdo Portela de Oliveira

 Doutor em Administração Escolar Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/SP. Livre-Docência: Dep. de Admi-nistração Escolar e Economia da Educação. Pós-Doutorado: Latin American Studies Program – Cornell University (USA). Atualmente é professor associado no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP.



como professora em escolas de ensino básico e médio durante 25 anos. Atualmente é terapeuta em Constelação Familiar, com longos anos de experiência em psicoterapia e terapia familiar

O seu foco de trabalho sistêmico inclui supervisão para docentes, pais, terapeutas e orientação para jovens.









### Prof. Heródoto Barbeiro

Jornalista da CBN / TV Cultura Articulista em jornais, revistas e

Livros na área de treinamento para empresas, jornalismo, história e religião

Gerente de jornalismo do Sistema Globo de Rádio – SP



#### **Dr. Paulo Sergio Souto** (Paulo Passarinho)

Economista pela UFRJ com especialização em Políticas Públicas, Servidor Público Federal, atual Presidente do Conselho Regional de Economia do Rio de Janeiro. É também o apresentador do Faixa Livre - programa de rádio diário, especializado em economia e políticas públicas, voltado para o debate dos problemas brasileiros.



### **Dr. Sérgio Eduardo Arbulu Mendonca**

Graduado em Ciências Econômicas na FEA/USP - Pós-Graduado em Economia no Instituto de Pesquisas Econômicas, USP - Atualmente está como Supervisor Técnico do DIEESE - Ocupou o cargo de Secretário de Recursos Humanos no Ministério do Planejamento de dez/03 a jun/07.



#### Dra Miriam Abramovay

Socióloga pela Universidade de Paris - França - Mestra em Educação pela PUC/SP Coordenadora do Setor de Pesquisas da RITLA (Rede de Informação Tecnológica Latino América) - Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Identidades e Cidadania (NPEJI / UCSAL).



Graduado em Medicina pela Faculdade Evangélica do Paraná Pós Graduado em Saúde Pública e Medicina do Trabalho e Especialista em Medicina do Trabalho pela AMB/ANAMT.

Consultor para a área de saúde e segurança no trabalho da Organização Internacional do Trabalho - OIT do Brasil e exsecretário de Segurança e Saúde no Trabalho.



#### - Dra Tania Zagury

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de janeiro Filósofa, graduada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ UERJ. Pesquisadora, Conferencista e Consultora em Educação Professora de Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia e Didática. Autora de 15 livros, entre os quais "O professor Refém"



#### - Prof. Rudá Ricci

Sociólogo, Mestre em Ciências Políticas e Doutor em Ciências Sociais. Diretor Geral do Instituto Cultiva e membro da Executiva Nacional do Fórum Brasil do Orcamento



# **Aposentadoria Especial**

A aprovação, no Supremo Tribunal Federal, da manutenção da aposentadoria especial para os gestores educacionais, e a posterior correção do acórdão devido a um erro material apontado pelo SINESP em embargo de declaração, foi uma vitória maiúscula da categoria, que teve no SINESP um de seus principais protagonistas

o dia 27 de marco de 2009, o Supremo Tribunal Federal publicou o acórdão referente à Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.772, reconhecendo que o exercício de Direção, Coordenação e Assessoramento Pedagógico faz jus a regime especial de aposentadoria. Foi um marco na defesa de direitos previdenciários dos trabalhadores em geral e na luta dos Gestores Educacionais em particular.

Este acórdão foi publicado com um erro material apontado pelo SINESP, em embrago de declaração. O Sindicato também solicitou a correção, que foi aceita pelo STF. O acórdão corrigido foi republicado no dia 19 de outubro de 2009.

O que dá a dimensão exata desta vitória é o histórico de ataques às aposentadorias orquestrado em todo o mundo. Brasil incluso, há cerca de uma década. O envelhecimento da população e o déficit gerado nas contas da previdência foram os argumentos centrais para os governos levarem adiante mudanças profundas nos sistemas de aposentadoria, todas em prejuízo dos traba-Ihadores, para os quais este direito está cada vez mais distante.

Neste contexto, várias categorias que detinham a aposentadoria especial no Brasil perderam o direito na primeira

reforma da Previdência, realizada em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso. É o caso de professores universitários, jornalistas, enfermeiros, entre outros. Os professores do ensino básico tiveram o benefício mantido. A partir daí começou a polêmica sobre o direito dos Gestores Educacionais à aposentadoria especial. Iniciou-se também a luta do SINESP, que se manteve firme para restabelecer o direito à sua categoria.

Onze anos se passaram e o SINESP participou de várias manifestações contra a primeira e a segunda reforma da Previdência, esta iniciada em 2002, já no governo Lula.

Foto: Diretoria do SINESP

O Advogado do SINESP, Dr. Horácio, durante sustentação oral em defesa da aposentadoria especial para os Gestores Educacionais em sessão do STF - Brasília



# DIRETORIA DO SINESP NA LUTA EM DEFESA DA APOSENTADORIA

A Diretoria do SINESP teve inúmeras ações ao longo dos anos na defesa da aposentadoria: realizou o Fórum "Previdência e Providências", buscou apoio junto a deputados e senadores. enviou abaixo assinado. promoveu atos e manifestações e participou de ações conjuntas. E teve intensa luta pela **Aposentadoria** Especial para os Gestores Educacionais.



Ato nacional contra a Reforma (desmonte) da Previdência, realizado em Brasília em agosto de 2003 contra a reforma do governo Lula (Emenda 40) - O SINESP estava lá e participou ativamente de todas as mobilizações contra mudanças no sistema previdenciário e retirada de direitos dos trabalhadores públicos e privados







Ministros do STF durante o julgamento da ADI 3772, no dia 29/10/08. O SINESP estava lá!



Benê e Marisa, da Diretoria do SINESP, e o Advogado Dr. Horácio em sessão do STF quando ocorreu a sustentação oral pela aposentadoria especial



João Alberto e Egle, do SINESP, durante conversa com o Ministro Marco Aurélio de Mello na sessão do dia 29 de outubro/2008



Benê e Marisa, dirigentes do SINESP, com o Ministro Lewandowski, relator do acórdão, em audiência no dia 06/11/2008



Fórum Previdência e Providências, organizado pelo SINESP em 1999 para debater os rumos da aposentadoria e as ações sindicais

SINES

# Veja a retrospectiva da luta do SINESP pela aposentadoria especial

- Em 1999, o SINESP promoveu
   o Fórum Educacional e Sindi cal sob o tema "Previdência
   e Providências". Na ocasião
   foi aprovada uma pauta de
   lutas pelo restabelecimento da
   aposentadoria especial para os
   Gestores Educacionais.
- •Em maio de 2006 foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República, a Lei 11.301, de 10/05/06, de autoria da Deputada Federal Neyde Aparecida (PT/GO). Esta Lei alterou o art. 67 da LDB (Lei 9.394/96), considerando funções de magistério aquelas exercidas pelos professores e especialistas de educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimentos de educação básica, em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício de docência, as de direção de unidade escolar, as de coordenação e assessoramento pedagógico. A Lei 11.301/06 veio derrubar o entendimento de que as funções de magistério, referidas nas Emendas Constitucionais 20/98 e 41/2003. concediam apenas aos professores, em sala de aula, o direito à aposentadoria especial
- Em maio de 2006, logo após a promulgação da Lei, o SINESP enviou ofício a SME, pedindo providências quanto ao direito

- de aposentadoria especial para os gestores educacionais. Em reunião com o Secretário Municipal de Educação, o mesmo se posicionou favoravelmente sobre ofício enviado pelo SI-NESP. Esta posição, entretanto, demorou para vigorar.
- •Acionada pela Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, a Procuradoria Geral da União propôs Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3.772), com pedido de liminar perante o STF, contra a Lei 11.301/06. Imediatamente o SINESP acionou o seu Departamento Jurídico e constituiu advogado em Brasília, especialmente para o acompanhamento permanente do processo.
- •Através de ofício encaminhado ao Prefeito Gilberto Kassab, o SINESP solicitou a adequação do Regime Próprio da Previdência Social dos Servidores Públicos do Município de São Paulo ao disposto na Lei Federal 11.301/06. Em resposta, o Prefeito determinou "a todos os órgãos da Administração Direta e Indireta, que se abstenham de dar cumprimento ao disposto na Lei Federal 11.301/06, visto que tramita ação direta de inconstitucionalidade perante o STF tratando da matéria" (Diário Oficial da Cidade, 14/09/06). A posição assumida foi alta-

- mente contestável, pois o fato de existir uma ADI não poderia impedir o cumprimento da Lei.
- •Firme na defesa da categoria, o SINESP, através de seu advogado, Dr Horácio Luiz Augusto da Fonseca, recorreu ao STF, em outubro de 2006, solicitando a admissão do Sindicato como "amicus curie" na ação direta de inconstitucionalidade (ADI 3.772) proposta pela PGU. Em fevereiro de 2007, o STF deferiu a inclusão do SINESP, "ante a relevância da matéria e a representatividade do postulante".
- •Em março de 2007, por entender que a aposentadoria especial se tratava de direito imediato do Gestor Educacional, negado pela PMSP, a então Presidente do SINESP, Maria Benedita de Castro de Andrade, a Benê, e Marisa Lage Albuquerque, então Vice-presidente, estiveram em Brasília. Em audiência no gabinete do Ministro Carlos Britto, destacaram a importância do julgamento favorável da ação e seus impactos para os Gestores Educacionais.
- •Junto ao Ministério Público do Estado de São Paulo, o SINESP entrou com representação pelo cumprimento da Lei 11.301/06 (Ofício 125/07).
- •Em dezembro de 2007, o SINESP, dentre outras Entidades, foi

- habilitado junto ao STF para fazer a defesa oral do direito à aposentadoria especial para os Gestores Educacionais, quando do julgamento da ação.
- •Nos dias 2 e 17 de abril de 2008, Benê e Marisa foram a Brasília, acompanhando o Dr. Horácio Luiz Augusto da Fonseca, do Departamento Jurídico do SINESP em sessões do STF, para apresentar a defesa da constitucionalidade da Lei 11.301/06.
- Digno de nota, foi o fato de ter sido o SINESP o único Sindicato a fazer a sustentação oral em defesa da aposentadoria especial dos Gestores Educacionais.
   O Ministro relator apresentou seus argumentos e declarou seu voto contrário à Lei. O Ministro Eros Grau pediu vistas ao processo, fato que adiou o desfecho.
- do voto contrário do relator, Ministro Carlos Britto. Encaminhou a todos os Ministros do STF um memorial elaborado pela Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Cruz e pelo Dr. Horácio. O documento elucidava e fundamentava as defesas do SINESP em favor da categoria: a estrutura das carreiras do magistério no Estado e no Município de São Paulo; as atividades inerentes e

•O SINESP não esmoreceu diante

- correlatas ao magistério; o entendimento de "atividades do magistério" em várias normas legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatutos, Plano Nacional de Educação). O memorial terminava esclarecendo aos Ministros do STF que os Gestores Educacionais são docentes com responsabilidades ampliadas de coordenação, direção e supervisão do trabalho escolar. Foi, sem dúvida, documento altamente relevante na votação do STF.
- •Em 29/10/2008, veio a decisão histórica. Favoráveis à ADI votaram os Ministros Carlos Britto, relator, Cármen Lúcia e Joaquim Barbosa. Totalmente contrária à ADI, votou a Ministra Ellen Gracie. Parcialmente contrários à ADI, votaram os Ministros Eros Grau, Marco Aurélio, Celso de Mello, Ricardo Lewandowski e Cezar Peluso. O Ministro Ricardo Lewandowski, que emitiu o primeiro voto contrário ao relator, ficou encarregado de ser o relator do acórdão.
- Após o término da votação, Egle Prescher laconelli e João Alberto Rodrigues de Souza, da Diretoria do SINESP, conversaram com o Ministro Ricardo Lewandowski, e expressaram a satisfação dos trabalhadores com o resultado favorável para a categoria.

- •Em 06/11/2008, o SINESP compareceu a audiência com o Ministro Lewandowski, para a confirmação da abrangência da decisão a todos os Gestores Educacionais, representado pela sua então Presidente Maria Benedita de Castro de Andrade, por Marisa Lage Albuquerque e João Alberto Rodrigues de Souza, então Vice-presidente e Secretário Geral, respectivamente.
- •O resultado da memorável conquista ocorreu em 27 de março de 2009: o STF publicou o Acórdão referente a ADI 3.772, reconhecendo como funções de Magistério as de Direção, Coordenação e Assessoramento Pedagógico, fazendo jus ao regime de aposentadoria especial (pág.22 do Diário da Justiça de 27/03/09).

### O papel da PGM

No município de São Paulo, a decisão do STF, embora clara e precisa, suscitou dúvidas quanto à aplicação que precisaram ser elucidadas. Neste sentido, a Procuradoria Geral do Município teve um papel relevante. Com lucidez e competência, a PGM manifestou-se por três vezes sobre a questão, sempre no sentido de garantir a decisão do STF. Podemos afirmar, sem erro, que a PGM foi grande aliada do SINESP na reconquista da aposentadoria especial para os Gestores educacionais da carreira do magistério.



SINESP

# Impactos da **terceirização** no setor público

terceirização no serviço público brasileiro teve seu início no Decreto-Lei 200/67, que a recomendava (capítulo III). Muitas outras normas legais vieram depois, tratando dessa questão.

A partir da concepção de Estado mínimo, que prosperou na década de 90, adotou-se, em nome da "eficiência", uma nova ordem, no que antes era tarefa dos governos. Restringia-se a atividade estatal ao mínimo necessário, buscando-se no setor privado alternativas para tratar de problemas da administração pública. A terceirização era uma delas.

# Abandono proposital

A terceirização consiste na possibilidade do setor público contratar terceiros para a realização de atividades, tanto para a produção de bens, como de serviços, em nome da agilidade e da redução de custos.

Esse movimento se tornou possível devido à incompetência ou má vontade dos governantes em estabelecer políticas públicas e de gestão de pessoal eficientes, que atendam os cidadãos. É comum aos governos não solucionarem deficiências ou falhas estruturais, presentes no processo de atendimento à população. Ao invés disso, investem em reformas, mudanças, projetos, sem combater as causas dos problemas e sem fazer melhorias nas estruturas dos órgãos públicos.

O "abandono proposital" dos governos nas várias instâncias tornou-se estratégia comum para justificar a entrada da terceirizacão.

### Direito Público e Privado

Os princípios que regem o Direito Público e o Direito Privado são muito diferentes. O Direito Público tem como base estrita a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a razoabilidade e a supremacia do interesse público. Já o Direito Privado, que rege as terceirizações, se pauta nos princípios da autonomia, da vontade, da flexibilidade e da licitude ampla. Cada qual tem as suas virtudes, mas dentro das respectivas áreas de atuação, por razões óbvias.

## Privatização e terceirização na cidade de São Paulo

O desvirtuamento do serviço público, na cidade de São Paulo, começou com o transporte coletivo urbano feito por empresas contratadas. Seguiu-se o setor da saúde pública, delegado para entidades privadas, e se instalou com grande vulto através das creches indiretas e conveniadas. Hoje também está em outras áreas, como limpeza, segurança e merenda escolar. À revelia do que prescreve a Constituição Federal, já atinge áreas vitais, como educação e segurança.

O SINESP, há tempos, vem denunciando e combatendo a política de terceirização na cidade de São Paulo. A prestação de serviços à população sob a forma de convênios, organizações não governamentais, organizações sociais e organizações da sociedade civil de interesse público, na verdade representam a substituição, como regra, do Estado pelo terceiro setor.

# Problemas detectados

O serviço prestado pelas empresas terceirizadas nem sempre é alvo de fiscalização ou de controle.

Para as empresas prestadoras de serviços, os direitos dos trabalhadores são, muitas vezes, ignorados. Acabam pagando salários menores que os de mercado, não se preocupam com a saúde, nem com a formação qualificada dos seus quadros.

Tal descompromisso, aliado à alta rotatividade dos trabalhadores terceirizados nas empresas, impede uma relação trabalhista saudável. O não comprometimento com o serviço prestado, também é uma possibilidade presente nas terceirizações, pois tira dos governos a possibilidade de responsabilizar o trabalhador por eventuais erros ou falhas.

Mesmo com tantos problemas, cada vez mais, os governos delegam competências que deveriam ser suas, até em áreas essenciais à vida. O mais grave, e pouco divulgado, é que a responsabilidade pelo serviço terceirizado

é compartilhada com o tomador do serviço.

# Denúncias e processos

Inúmeras denúncias vêm ocorrendo quanto à terceirização de serviços, nos âmbitos federal, estadual e municipal, nos diversos Estados da federação. Denúncias há de todo tipo: dinheiro público indo para organizações de fachada, relações de compadrio entre governantes e prestadores de serviço, empresas com sedes inexistentes, verbas indo para falsos movimentos sociais, ou desviadas do fim a que se destinam.

Na tentativa de se contrapor à sangria do dinheiro público, via terceirizações, temos visto inúmeras investidas do Ministério Público e Ministério da Justiça, contra os governos.

Prejuízos

mento dos cargos e mais serviços terceirizados, tem um danoso resultado: menor montante de contribuição junto aos Institutos de Previdência do setor público, encarregados de gerirem as aposentadorias. Este procedimento, com certeza, comprometerá os futuros proventos dos atuais servidores.

Tudo indica que o caminho da previdência vem sendo pavimentado para o domínio dos fundos de pensão no setor público, com todos os problemas que apresentam. Há um vasto histórico levantado pela mídia de aplicações desastrosas dos fundos de pensão e desvios de dinheiro para fins escusos provovando até insolvência. Os maiores prejudicados são os que deles dependerão para prover sua velhice. A par disso, continuam sem solução os problemas apontados pelos Ministérios Públicos.

Decididamente, a coisa pública não pode estar a serviço dos que querem se servir do Estado ou viver às suas custas



SINESP

SINESP



Na foto, o Prof. José Miguel Wisnik durante sua palestra no 12º Congresso do SINESP, ao lado das Diretoras Marilza, Eliana e Marilva

## Amor e reconhecimento pela Escola **Pública**

O livro que escrevi, "Veneno remédio – o futebol e o Brasil"<sup>1</sup>. fala sobre o futebol, um fenômeno de massa, mas o que está no fulcro dele é uma questão, uma pergunta, uma interrogação sobre o lugar da Escola Pública no Brasil. Na verdade, este livro dialoga com a Educação. O meu trabalho como professor de literatura brasileira na Universidade de São Paulo, como músico e como escritor, é inseparável da experiência que tive na Escola Pública, uma característica da minha geração. Ter estudado no Instituto de Educação Martim Afonso, em São Vicente, litoral de São Paulo, num momento em que a Escola Pública tinha condições de trabalho e dignidade, foi absolutamente essencial para todo trabalho posterior que eu e meus colegas de geração possamos ter feito. Por este motivo me sinto gratificado de participar deste evento, promovido por educadores, que pretende provocar uma reflexão sobre a Escola Pública<sup>2</sup>.

# Futebol, linha geral do mundo

O futebol se tornou, no mundo globalizado, a experiência mais

compartilhada, mais presente no cotidiano da população mundial, e atravessa continentes, culturas, classes sociais e faixas etárias. Este dado afasta aquele preconceito de alguns estudiosos de ciências humanas que tentam encará-lo como fenômeno menor, desimportante, irrelevante. Na verdade, o futebol se tornou extremamente relevante para pensar o mundo contemporâneo.

Ao mesmo tempo, o futebol é inseparável da experiência brasileira no Século XX, do modo como nos vemos e do modo como o mundo nos vê. Pensar sobre isso é pensar inseparavelmente sobre a cultura, a política, a educação.

O futebol é o fenômeno mais

popularizado, o mais irradiado dos jogos com bola que foram criados a partir da segunda metade do Século XIX.

Os ingleses inventaram várias

formas de codificação de jogos

de bola, um sistema de disputas

simbólicas. Entre esses jogos, o

futebol foi o que teve mais pene-

tração mundial. Quando inventa-

ram o futebol, os ingleses também

criaram o rúgbi, um esporte seme-

lhante, que envolve as mãos e o

choque corporal, e que se tornou o modelo do futebol americano. Curiosamente, o futebol, como o temos, é pouco praticado nos Estados Unidos, onde os esportes que interessam são aqueles que podem ser contabilizados, que se traduzem em números, que correspondem a uma disposição produtiva. A civilização puritana, protestante, produtivista, que resultou na grande potência do Século XX, é inseparável da idéia de que as coisas só têm sentido quando podem ser traduzidas em números. No basquete, no vôlei, no tênis, no futebol americano, os campos de ataque e de defesa travam uma disputa, uma performance, que correspondem ou a um avanço numérico, ou a um avanço topológico. O campo do futebol americano é todo riscado, como uma régua em permanente mensuração do jogo e cada movimento dos jogadores é contabilizado.

O futebol, por sua vez, é, curiosamente, o esporte que menos se traduz em números: a bola é perdida incontáveis vezes, de um time para o outro, vai, volta, sendo que o gol pode ou não acontecer, mas ele não traduz exatamente o andamento da partida. No futebol, a arbitragem é mais interpretativa que nos outros esportes. Todas essas características fazem com que o futebol seja mais parecido

com a vida: é mais aberto a interpretações e menos a números. Ele se abre a uma margem narrativa, e por esse motivo admite múltiplos gêneros literários. Tem características épicas, dramáticas, trágicas, mas também cômicas e líricas, quando desponta o gosto da beleza e a "epifania da forma". Por tudo isso, acho que o futebol se tornou mais assimilável às diferentes culturas, uma espécie de língua geral do mundo, pois o seu código foi entendido em qualquer parte. Seguindo-se suas regras universais, o futebol pode ser jogado de diferentes maneiras, com um leque de possibilidades narrativas, o que o singulariza.

## Prosa e poesia

O cineasta e poeta Pier Paolo Pasolini, depois da Copa de 1970, escreveu um artigo no qual interpretava o futebol por meio da literatura. Observou que ele pode ser comparado à prosa, e também pode ser jogado em poesia. O futebol em prosa é jogado através de passes triangulados, como se o campo fosse uma malha, uma rede. Os jogadores vão até o gol com passes lineares, como se estivessem fazendo a demonstração de um teorema ou o desenvolvimento de um silogismo. Segundo o artigo de Pasolini, o futebol europeu jogava predominantemente em prosa. Já os brasileiros, e sul-americanos em geral, jogavam, segundo ele, o futebol em poesia, com passes de efeito, inesperados, ao mesmo tempo gratuitos e eficazes. Criam espaços onde não havia; com o cortaluz, onde se finge que vai pegar a bola, não se pega e ela passa para outro; com o drible, que é todo um jogo de negaceio, de expectativas e contra-expectativas, como fazia o Garrincha. Aliás, o reconhecimento de Garrincha por

poetas, escritores, artistas, mostra o quanto há, no seu estilo, desse componente criativo: ele era eficaz e ao mesmo tempo criava idas e vindas lúdicas, onde o gol não era o mais importante. Na Copa de 1958 temia-se que ele levasse o drible muito longe, a ponto de se esquecer de marcar o gol, o que não ocorreu. Pelas jogadas antológicas de Garrincha, de Pelé, esse foi o período chamado de alta modernidade do futebol mundial.

# Futebolarte quebra hegemonia americana

Eric Hobsbawm, historiador britânico, em seu livro sobre a história do Século XX <sup>3</sup> diz que no mundo de cultura de massa, dominado pelo imaginário americano, tudo o que não é americano, é considerado provinciano. Entretanto, faz uma ressalva: quem viu a seleção brasileira jogar, não poderia deixar de dar a ela a condição de arte. É notável que nesse balanço da cultura do Século XX, o historiador Hobsbawm pontue este fato e reconheça a arte do futebol brasileiro. Isso nos leva a uma constatação curiosa: nós usamos calça jeans, comemos fast food, assistimos a filmes de Hollywood, ouvimos música pop, mas não reconhecemos o futebol americano, ou o basebol como esportes mundiais. Ou seja, o futebol se apresenta como o ponto onde falha a hegemonia do imaginário americano, no mundo globalizado. É possível que, devido a essa falha, essa quebra da hegemonia americana, o futebol brasileiro tenha encontrado um meio de expressão, uma linguagem, capaz de lidar com várias lógicas e fazer disso expressão ao mesmo tempo

14

lúdica, eficaz e bela

### Futebol e música, frutos de uma escola informal

Para esse nosso encontro de educadores, a questão-chave é esta: as duas grandes expressões culturais brasileiras, o futebol e a música popular, que nos fazem reconhecidos para o mundo inteiro, foram criados numa espécie de escola informal. A escola formal tem, pois, o grande desafio de entender que os fenômenos culturais mais potentes criados no Brasil foram feitos por uma escola que soube se fazer através de um processo cultural que corre à margem das escolas.

Os grandes problemas que a

escola enfrenta hoje, o desrespeito pela escola pública, a desqualificação das condições de trabalho dos educadores colocam a escola à mercê do fato: ela fica a depender dos efeitos da televisão e de outros meios de massa, que prevalecem gritantemente sobre a escola. A escola, propriamente dita, parece ficar refém e ser incapaz de responder a este fato, parece não ter voz.

Faço aqui um depoimento: na Escola Pública em que estudei a cultura foi fundamental. Os professores incentivavam a ida ao teatro, e frequentemente saíamos em ônibus alugados para São Paulo, para assistir espetáculos de música. Havia uma relação em que o ensino e a vontade de aprender estavam ligados ao mundo cultural e aquilo tudo fazia um sentido maior.

Voltei àquela escola recentemente, juntamente com outros ex-alunos, por ocasião de uma comemoração. A atual diretora nos disse que após a construção de um grande shopping center ao lado da escola, há uma luta constante para que os alunos não se evadam, pois a atração é o shopping.

Esta escola fica na beira da

praia e, na minha época, as aulas de ginástica eram na praia. A escola respirava a praia e o espaço, havia vida nela. Muitas vezes, a prática de Educação Física descambava para uma partida de futebol, que o salva-vidas ficava encarregado de terminar, dando o apito final. Hoje, a escola fica de costas para a praia, lutando com o apelo do shopping, como se não tivesse nada para dizer. Trata-se de uma situação emblemática.



## O que deve acontecer dentro da escola para ela poder fazer sentido?

Hoje, a violência que atinge a escola, refletindo a violência da sociedade, é uma espécie de afronta simbólica à falta de sentido da escola, como se ela atrapalhasse a vida, simplesmente isso.

É preciso entender esse processo, fazer essa reflexão: como dar sentido à escola? Esta é uma questão crucial para uma discussão qualificada sobre educação.

O futebol é uma escola informal poderosa. É um fenômeno cultural, e a escola tem que se relacionar com a vida cultural. Ela tem que se distinguir dos meios de massa, é um lugar em que as experiências podem ganhar profundidade.

A vida cultural é, por um lado, a literatura, a compreensão da história, mas é, também, a presença cotidiana de atividades lúdicas, como o futebol, a música.

O antropólogo Roberto Da Mata observou que no Brasil, país com uma sociedade desigual, cheia de privilégios, patrimonialista, quem ensinou que as regras devem ser iguais para todos foi o futebol. Não foi o parlamento, a escola, a igreja, foi o futebol que ensinou que as regras são comuns aos times, através de performances competitivas e lúdicas, obedecendo a princípios.

O futebol também proporcionou democracia, embora tendo vindo, contraditoriamente, da elite. Nos anos de 1910-20, esse esporte, vindo da Inglaterra, privilégio de brancos, se espalhou como um rastilho de pólvora pelo nosso país, fazendo com que pobres, negros, mestiços, brancos pobres, ressignificassem a sua realidade e criassem uma linguagem da qual se tornaram protagonistas. Isso não quer dizer que o país seja uma democracia raical, mas que esboçou modelos culturais importantes para ela.

### Veneno remédio

Mas é preciso que sejamos realistas nessa análise. João Saldanha, técnico do Botafogo e da seleção brasileira nos anos 50 e 60, dizia que o futebol no Brasil tem uma grande importância, é uma paixão nacional, não só porque é magnífico, mas devido às carências brasileiras. Se por um lado temos fatores que favoreceram a disseminação do futebol no nosso país, como o clima quente, a natureza exuberante, e a mestiçagem que favorece a prontidão esportiva, devemos o nosso bom desempenho neste esporte ao fato de que as crianças não frequentam a escola. Daí a expressão veneno remédio: no Brasil há aspectos que são pouco favoráveis, e no entanto daí sai algo positivo. Do nosso pouco

letramento, surgiu uma cultura popular com grande qualidade poética. Para entendermos o nosso país, temos que entender esta ambivalência e saber lidar com ela para ultrapassá-la num sentido positivo.

A escola não pode deixar de olhar para as coisas que fazem parte do cotidiano. O cotidiano escolar deve estar ligado ao cotidiano que a população, as crianças, os alunos convivem, e para o qual a Escola Pública não está sabendo olhar, entender e valorizar. Para que isso ocorra, a escola tem que dar um salto, lidando com essas coisas, que são feitas ao arrepio da escola.

Pelo que demonstra o nosso terreno cultural, temos uma população artista, na qual o sentido lúdico é muito importante, na qual a criatividade, a experiência do nãoprevisto é de enorme valor. Tentar incutir na população brasileira em situação degradada uma visão meramente produtivista, contribui para esta falta de sentido.

Haveria um enorme ganho para a escola, para a educação e os educadores com a compreensão de que, no Brasil, o lúdico, como expressão cultural, faz com que sejamos extremamente eficazes. Esta é uma convicção que lanço como questão para os educadores. Não se trata de dissolver o rigor e a aprendizagem em atividades lúdicas, mas trata-se de dar sentido a eles.

Hoje, a

violência que

atinge a escola

é uma espécie

de afronta

simbólica à

falta de sentido

da escola

O futebol e a música popular, como mediadores sociais, como fundamentos civilizatórios, como importantes fenômenos culturais dos nossos dias e da nossa história, têm uma grande contribuição a dar à Escola Pública.

1- Companhia das Letras, 2008.

2-12º Congresso do SINESP "Vencendo os Desafios do Cotidiano Escolar", em setembro de 2008.

3- "A Era dos Extremos - O breve Século XX", Companhia das Letras.







### Um fenômeno que assusta e desafia

O bullying escolar é um fenômeno que cresce de forma intensa, assusta os professores, os alunos e os pais, assusta as autoridades e a sociedade de uma forma geral. Um fenômeno que desafia não só a educação, mas a área da saúde, pois o bullying compromete a saúde daqueles que estão envolvidos, principalmente as suas vítimas. O bullying também preocupa os conselhos tutelares, o ministério público, a vara da infância, é um fenômeno reconhecido não somente por aqueles que trabalham com crianças e adolescentes nas escolas, mas também pelos que trabalham com medidas protetoras para crianças e adolescentes.

O combate ao bullying escolar começa pelo conhecimento. É preciso conhecer melhor esse fenômeno, principalmente para diferenciá-lo das brincadeiras próprias das crianças e jovens.

# Brincadeiras ou bullying?

O bullying não é brincadeira, é uma violência que compromete a aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo e também a saúde, especialmente a emocional.

Quando conversamos com um autor de bullying, a sua primeira saída é dizer que é apenas uma brincadeira, ou seja, o autor já tem um álibi. Também o professor, quando presencia o bullying, pode achar que seja uma brincadeira. Quando aquele que é vítima chega até o professor para reclamar e denunciar o seu agressor, o professor diz: "mas o que é isso, seu colega estava apenas brincando".

A brincadeira é o que há de melhor nas relações interpessoais, ela deixa o ambiente mais descontraído, faz com que os alunos gostem da escola. Na brincadeira, todas as pessoas são incluídas, todas se divertem. Deixa de ser brincadeira, quando o alvo da mesma se sente incomodado, envergonhado, humilhado, ou constrangido. Como adultos, percebemos quando uma criança não está gostando. Com olhar clínico, dá para perceber quando ela fica com vergonha ou raiva da brincadeira. Vamos imaginar um aluno que todos os dias é alvo de apelidos pejorativos. Nós, adultos, gostaríamos de ser alvo destes apelidos todos os dias? Ninguém merece isso. Para as crianças que são alvo de gozações, a escola se transforma num verdadeiro inferno, num lugar que ninguém tem prazer de permanecer. Por este motivo, muitas crianças desistem da escola, às vezes para nunca mais voltar.

# O que é, afinal, bullying?

Quando a escola se preocupa com as crianças que pedem transferência ou simplesmente a abandonam, quando diferencia o que é brincadeira do que é violência, dá um passo muito importante. É preciso, pois, reconhecer o que é brincadeira e o que é violência.

Aquele aluno baixinho, magrinho que chuta os amigos no intervalo, aponta bem o lápis para cutucar o colega, passa a imagem de brincalhão. Mas o agredido, muitas vezes, se exclui ou é excluído. Ao nosso olhar parece que realmente são brincadeiras, porque os ataques não deixam marcas e só consideramos violência quando uma criança é mordida, beliscada ou, às vezes, cortada. Entretanto, o bullying não costuma deixar marcas no corpo, deixa marcas na alma, e uma pessoa com a alma ferida, pode não suportar e adoecer.

O bullying se caracteriza por ações repetitivas contra uma mesma vítima. Outra característica sua é ter ações pensadas, feitas para constranger, sem motivo, podendo ser desencadeadas por preconceito racial, por obesidade ou qualquer outra diferença. Timidez, baixa auto-estima e a dificuldade da vítima de se impor, de mobilizar colegas para que saiam em sua defesa, e estamos diante do bullying, diante de um

fenômeno presente em todas as escolas do mundo, independente de serem públicas ou privadas.

# Consequências trágicas

O bullying não acontece apenas nas escolas, mas nas famílias, nos locais de trabalho, nos asilos de idosos, nas prisões, nos condomínios. Este fenômeno causa dor, angústia e revolta. A vítima, passando por contínuas situações constrangedoras, fica revoltada, angustiada, guardando mágoa ao longo do tempo, o que causa prejuízos gravíssimos à saúde, e inclusive a morte.

Muitos jovens acabam com a própria vida, entram armados nas escolas e criam idéias de vingança, como comprovam vários exemplos recentes.

Em abril de 1999, nos EUA, dois jovens entraram com armas e explosivos na escola, matando pessoas. Eram jovens vítimas do bullying, jovens sensíveis com habilidades musicais, que por não gostarem de futebol, eram ridicularizados por alguns integrantes do time e tidos como gays. Depois de anos de sofrimento, esses jovens entraram na escola, mataram doze colegas, uma professora e acabaram com a própria vida.

No Brasil, em abril de 2003, na cidade de Taiuva, interior paulista, o jovem Edmar de Freitas, após concluir o ensino médio, voltou à escola munido de uma arma de fogo, pulou o muro no horário do recreio e atirou, ferindo seis alunos, a vice-diretora, o marido da zeladora, dando depois fim à própria vida. Ele foi durante onze anos vítima de preconceito e perseguição. Desde o primeiro ano de escolaridade já começou a receber apelidos, porque era uma criança obesa. Seu primeiro apelido foi Baleia; todos os coleguinhas morde raiva ou de vergonha. Então, recebeu o apelido de Elefante Corde-rosa, e as crianças se divertiam, menos ele que se constrangia e era humilhado. Depois de Elefante Cor-de-rosa ele se transformou no Mongolóide, pois tinha dificuldade na locomoção: era chamado de Gardenal porque diziam que ele tomava remédio, embora ele não tomasse remédio algum. Tempos depois, o apelido mudou para Fedorento, porque ele transpirava muito por conta da obesidade, da ansiedade e ninguém o gueria por perto. Ele cresceu com esse ressentimento, essa raiva, sem conseguir lidar com tudo isso. Numa cidade pequena tudo é pior, pois só havia uma escola. Mesmo numa cidade grande, o ideal não é mudar de escola, o aconselhável é fortalecer o indivíduo, vítima do bullying, ensinando-o, com a ajuda de um profissional, a se colocar diante da situação. Mas esse garoto não tinha escapatória. Foi crescendo com esses ressentimentos e chegou à adolescência resolvendo mudar esse quadro. Se o problema era a obesidade, ele resolveu emagrecer, e emagreceu mais de trinta quilos, em pouco tempo, comprometendo a sua saúde. Ficou esbelto, começou a se vestir melhor e tentou se recolocar na sociedade. Ao invés disso, ele recebeu outro apelido, Vinagrão, porque diziam que ele tomava vinagre para emagrecer. Continuou a ser ridicularizado, agora pelo seu emagrecimento. Nunca conseguiu uma namorada, e quando conseguiu um emprego de vendedor, aquele grupo mais persistente fazia com que ele ora se escondesse embaixo da banca de verduras, ora fechasse as portas do estabelecimento, o que acabou provocando sua demissão. O pai, na tentativa de ajudá-lo, levou-o para trabalhar numa horta, onde

riam de rir e ele ficava vermelho

SINESP

ele mexia com esterco, o que piorou sua situação. Daí para planejar uma vingança e acabar com a própria vida, foi um passo.

Os casos são inúmeros, e já geram indenizações, como ocorreu em Brasília, em que um menino de sete anos era chamado de gay, bichinha, e a mãe foi à escola pedir providências. O que era zoação virou maus tratos físicos, e o garoto começou a apanhar na escola. Um dia apanhou tanto, que a mãe, após exame médico que constatou lesão corporal, entrou na justiça e a escola foi acusada de omissão, tendo que pagar alta indenização.

As escolas não podem se omitir, devem enfrentar e tratar esse fenômeno, pois ele se agrava e hoje temos crianças de três, quatro anos envolvidas em bullying. Elas já têm noção do que estão fazendo, só não conhecem as consequências dos seus atos.

# Conhecer e agir: formas de vencer o bullying

Só a partir dos anos 70 o bullying começou a ser estudado de uma forma científica, na Suécia, na Dinamarca e depois na Noruega. Nos anos 80, o pesquisador Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, desenvolveu critérios para o diferenciar de brincadeiras próprias da idade.

No Brasil, os estudos são novos, datam do ano de 2.000, quando eu realizei a primeira pesquisa em oito escolas, com um grupo de 2.000 alunos. Observei que 49% deles estavam envolvidos em bullying, 22% como vitimas, 12% como vítimas agressoras e 15% como agressoras.

Outra pesquisa foi realizada no

Rio de Janeiro, na mesma época, em onze escolas, com um grupo de 5.875 alunos, com 17% de vítimas, 11% de vítimas agressoras e 13% agressoras.

Pesquisa recente, executada através da SM, um instituto espanhol, concluiu que os alunos brasileiros são os mais insultados, ou alvos de comentários maldosos, os que mais apanham e os mais assediados sexualmente, fisicamente ou verbalmente. Com isso recebemos o título, altamente desabonador, de campeões do bullying.

Temos um centro de estudos

do bullying escolar, em Brasília, e identificamos, através de estudos em oito Estados brasileiros que no nosso país há uma média de 45% de envolvimento de crianças e jovens em episódios de violência, como vítimas, autores e vítimasautores. É um índice muito alto, e com a internet e o ciberbullying esse fenômeno aumentou muito, por causa da impunidade. As famílias e as escolas ficam sem saber o que fazer, já que isso acontece de forma oculta. Esse fenômeno deve ser encarado e tratado com a ajuda de profissionais orientando a escola e a família.

É preciso ficar claro que, no bullying, não são apenas vítimas e agressores os envolvidos, mas toda a escola: os espectadores, a maioria dos alunos, que acabam sendo colaboradores, incentivando os autores a ações mais cruéis; os que saem de perto pois não gostam do que vêem; os que ficam, dão risada, aplaudem e se divertem.

Quem são os autores? Normalmente são alunos metidos em confusões e desentendimentos, são alunos que em sala de aula perturbam o tempo inteiro e dificultam a aula; podem ser meninas ou meninos, com um índice um pouco maior entre meninos. As meninas escolhem as vítimas, geralmente no grupo de amizade enquanto os meninos costumam fazer isso de forma aleatória. Os agressores têm sempre uma saída muito boa, são muito habilidosos para culpar outra pessoa, sempre se dizem provocados, justificando seu ato. Quando enviados à direção ele concordam com todos os acordos propostos, mas na hora do recreio continuam empurrando, xingando, agredindo os colegas.

Quanto às vítimas, podem ser passivas, que são alunos tímidos e introspectivos, com dificuldade de defesa; vítimas provocadoras, que não conseguem lidar com eficiência com situações que provocaram; temos vítimas agressoras, aquelas que reproduzem o que lhes acontece, o que faz com que o bullying cresça cada vez mais.

Quando iniciamos nossas pesquisas, descobrimos que o local onde mais acontecia o bullying era na sala de aula, em que os professores não sabiam diferenciar o que era brincadeira ou bullying. Hoje, as pesquisas mostram um quadro diferente: 44% dos casos de bullying acontecem no pátio de recreio. Pode ocorrer de forma leve, moderada ou crônica, de acordo com a idade. Começa de forma esporádica, vai crescendo e se não tiver uma forma de controle, atinge muita gravidade. Quando chega ao ensino médio, os índices caem, mas a gravidade aumenta. Sabemos que começa com os apelidos e se agrava com o tempo, para outras formas de violência.

Reconhecer e enfrentar o bullying, promover ações conjuntas para inibir sua prática, procurar profissionais qualificados para ajudar nesse processo são decisivos para evitar sofrimentos e perdas irreparáveis.



# Os conflitos interpessoais na escola: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de desenvolvimento?

### O que leva uma pessoa a seguir valores?

Compartilharei com vocês alguns estudos que temos realizado sobre relações interpessoais e desenvolvimento da autonomia, especificamente sobre os conflitos, desavenças, fofocas, furtos e agressões entre as crianças e jovens.

Em algumas de nossas pesquisas e em cursos de formação, os professores sempre são questionados sobre o tipo de pessoas que querem formar. Nas respostas dos educadores sempre aparece que é preciso formar pessoas mais conscientes, felizes, críticas, inteligentes, éticas, autônomas. Todos sabemos que para formar tais pessoas é preciso que elas assimilem determinados valores morais. Todavia, ter ações coerentes com os valores morais nem sempre é fácil, porque não raro pode implicar em perdas "concretas".

Certa vez, um aluno disse à sua professora que ela havia errado na nota de sua prova. Ela havia dado 8,5 quando o certo seria 8.0. Ela recontou os pontos, viu que o aluno tinha razão e colocou a nota correta que era 8.0, dizendo ao aluno que se sentia surpreendida

um erro cometido por ela, mesmo sabendo que a retificação "aparentemente" o prejudicaria, que era raro encontrar alguém assim. No dia seguinte, a mãe do aluno veio, muito insatisfeita, conversar com professora sobre o ocorrido: "Estou inconformada. Não acredito que meu filho foi honesto e a senhora ainda abaixou a nota dele!" E completou: "É por isso que não vale a pena ser honesto!". Essa fala, muito presente em nossa cultura, reflete uma concepção ingênua sobre o agir moral: a de que seguir valores deve acarretar

algum ganho ou retorno

pelo fato de ele ter contado

A psicologia moral tem investigado questões como esta, ou seja: o que leva uma pessoa a seguir valores, mesmo em situações de perdas concretas?

Uma pesquisa recente aponta que 72% dos brasileiros concordam com a afirmação de que fazer a coisa certa não traz recompensa. Vejam que aparece novamente a ideia de que a pessoa deve ser recompensada por agir bem. Outra, feita com executivos, mostra que 92% deles sabem que não se joga pilha em lixo doméstico: todavia, mesmo sabendo a norma e concordando com a necessidade desta, apenas 2% agem

corretamente. Podemos então perguntar: se sabem e aceitam que a regra é necessária, por que não a cumprem? Por que não agem de maneira coerente? A mesma questão cabe quanto aos valores morais: se os conhecemos e concordamos com sua validade, por que nem sempre os seguimos?

### O que são valores?

Inicialmente é preciso esclarecer que para que haja uma ação moral é necessário primeiro que se conheça a norma, o princípio, e também estar convencido de sua validade nas relações. Todavia, apenas isso não é suficiente. Como no exemplo anterior, muitas vezes sabemos o que deveríamos fazer, porém, nem sempre agimos como deveríamos. Para que uma regra, conhecimento ou princípio se transforme em ação é preciso mais que o conhecimento, é preciso de uma "energia" que desencadeie a ação. Que energia seria essa? É o valor. Ou seja, valor é aquilo que é importante pra mim; é guando um conhecimento, ideia, princípio ou norma é revestido de afetividade, de uma energia que faz com que tenham significado, levando-me a agir. Seguir, ou não, um valor desencadeará essa energia que pode ser, por exemplo, o sentimento de satisfação, de bem estar por ter sido honesto ou de culpa ou vergonha por ter sido desonesto.

Agir de acordo com o valor não traz, necessariamente, um retorno concreto como muitos acreditam, mas sim subjetivo; é o retorno afetivo que o alimenta, diferente da recompensa palpável. Quando, por exemplo, uma pessoa paga o que deve, movida pelo sentimento interno de obrigação, mesmo sem risco de ser cobrada ou punida por isso, o que a move a fazer isso é a necessidade de se sentir digna, de ser vista e de se ver como alguém honesta, que honra a palavra empenhada, gerando esse bem estar. Essa mesma pessoa, por ter

a honestidade como valor, se não quitasse sua dívida, teria outros sentimentos decorrentes, como a culpa, a inferioridade.

### Valores morais e não morais

Todo ser humano possui valores morais e não morais, que formam nossa personalidade. Os morais são os que nos trazem benefícios e também ao próximo, como a justiça, o respeito, a generosidade, o assumir um dano causado. Os não morais são aqueles que promovem o próprio bem estar, a satisfação própria. São conteúdos importantes para o sujeito, daí ser valor, mas que não são morais, tais como a magreza, o sucesso, o êxito financeiro, a sedução, a ostentação. Uma pessoa que suborna um policial para livrar-se de uma multa e sente orgulho de sua esperteza, pois "se deu bem", teria, por exemplo, o valor de "levar vantagem", de ser "mais esperto" (valores não morais). Já aquele que subornou, mas teve muita vergonha de seu ato, e mesmo ninguém sabendo do ocorrido sente-se inferior, visto que teve uma ação contrária a um valor que reconhece, tende a não mais ter esse tipo de ação, para não experimentar esse sentimento, para não se colocar numa situação em que decai aos próprios olhos.

No dia a dia nossos valores morais e não morais acabam por gerar inúmeros conflitos: vou comprar um vestido novo para ir elegantemente vestida a uma festa, mesmo sabendo que não poderei pagar a dívida? Vou ficar com meus filhos, ou fazer meu plano de aula? Devo deixar o bilhete no carro que bati, ou devo sair rapidamente, já que não me viram?

# Educando para os valores

Ao fazermos nossas escolhas nessas situações de conflitos, de

um mecanismo de regulação desses afetos. Um exemplo de dois "quereres" que são incompatíveis seria querer me ver como honesto, mas também guerer ter o objeto do outro. Nesse conflito há o "querer imediato" e forte, que seria "ter o objeto", e outro mais fraco, que seria "me ver como honesto". Uma pessoa que nessa situação não furta, não movida por mecanismos externos (como estar sendo vigiada, ou medo de ser pega), mas por auto-regulação, colocou em funcionamento um mecanismo regulador desses afetos que é a força de vontade. Inconscientemente, a pessoa realiza uma operação afetiva muito semelhante à utilizada na lógica: recorda-se de experiências em que viveu conflitos semelhantes, as consequências e os sentimentos decorrentes (retrospectiva) e antecipa as prováveis consequências de suas ações, como o sentimento de vergonha por ter furtado (prospectiva). Essa operação faz com que o sujeito empregue uma força de vontade que leva àquele guerer não imediato, que é se ver como honesto, ser forte o suficiente para regular o outro querer que era maior na situação (o pegar o objeto). Isso faz com que o sujeito não pegue o que não lhe pertence, promovendo o sentimento de satisfação por tê-lo conseguido. Nesse caso, o valor foi mais forte, regulando o outro guerer.

quereres diferentes, utilizamos

Para que desenvolvamos esse mecanismo de regulação dos afetos é preciso que tenhamos experiências com conflitos de valores, e que possamos ter tomado decisões, vivido as consequências naturais e refletido sobre os sentimentos, ações e resultados. Mecanismos que evitam conflitos, resoluções que não são as reais consequências dos mesmos, ou que superprotegem, dificultam o desenvolvimento desse processo.

Nossas crianças e jovens vivem, o tempo todo, esses conflitos de "quereres", ou seja: querem não agredir, mas sentem uma incontrolável raiva; querem fazer parte de um grupo popular, porém querem ser amigos também daquele que é desprezado pelos demais; querem algo que não lhes pertence, todavia querem se ver como alguém em quem se pode confiar; não querem mentir, mas querem fazer algo que o adulto não irá autorizar; querem ser fieis à namorada, contudo querem ser vistos como conquistadores pelos colegas; etc.

# Expressando sentimentos, desejos e quereres

Muitas vezes mostramos à criança que o errado está no querer. Por exemplo, quando dizemos: "como você pode querer pegar algo que não é seu?". É importante destacar que a moral não se refere aos sentimentos, desejos ou guereres. Não existem sentimentos bons ou ruins, certos ou errados. Os afetos fazem parte de nós. A restrição está nos atos e não no sentir. Por exemplo: temos o direito de sentir raiva de uma pessoa, mas não podemos agredi-la; posso desejar o objeto que pertence ao outro, porém não posso pegá-lo. Os sentimentos devem ser identificados e expressos, mas sem desrespeitar o outro, sem atacar a sua dignidade, sem ferir a ética. Quantas vezes uma criança justifica o maltrato a um colega alegando que não gosta dele e o professor questiona o porquê de ele não gostar, se o colega é uma "boa pessoa". Ao fazer assim, o professor está, implicitamente, passando a mensagem de que se há real motivo para não gostar, então o desrespeito é justificável.

Faz-se necessário reconhecer o sentimento. Todavia, se o ato feriu um princípio moral, precisa ser revisto. O professor pode dizer, por exemplo, que ele não precisa gostar do colega, mas que todas as pessoas têm que ser tratadas com respeito, independente de gostarmos ou não delas. Que ele pode dizer o que o deixou chateado de outro jeito, descrevendo os atos, mas que maus-tratos não são aceitos. É preciso que auxiliemos nossas crianças e jovens a manifestarem seus sentimentos, sem causarem dano ao outro.

Podemos aproveitar os con-

flitos de guereres para favorecer aos alunos o auto-conhecimento, a identificação dos afetos que os movem, a análise das consegüências de suas escolhas e atitudes e o desenvolvimento dos mecanismos de regulação desses afetos. Retomemos a situação em que um garoto de 10 anos furtou a figurinha de um colega na classe. O adulto poderia questioná-lo, de forma que refletisse sobre o conflito que experimentou (entre o querer as figurinhas e o não guerer ser visto como alguém que pega o que não lhe pertence). Trabalhar os ganhos e as perdas que sempre existem em qualquer decisão tomada em situações de conflitos, ou seja, no caso positivo, ele conseguiu o que queria, que são as desejadas figurinhas; quanto às prováveis perdas não imediatas ou concretas, devido ao desenvolvimento cognitivo, elas não são identificadas pela criança. Que perdas seriam essas? Não estamos falando em castigos ou censuras. Estamos nos referindo ao que realmente ocorre no dia a dia: as perdas não-materiais, não-concretas, as perdas subjetivas. Como o garoto se sentiria se os colegas descobrissem o que ele fez? Voltariam a confiar nele? Como ele se sentiria se as pessoas não mais deixassem seus objetos expostos quando ele está presente? Como ele se sente sabendo que as pessoas confiam nele, deixam suas coisas expostas e ele aproveita dessa confiança? É dessa forma que ele quer ser visto pelos outros? É dessa maneira que

ele quer se ver?

Um outro aspecto que preci-

sa ser destacado é com relação ao bem-estar, à necessidade de favorecer o sentimento de autovalorização, quando uma criança ou jovem tem uma ação moral, mesmo que tenha também perdas concretas. Se guisermos que os nossos alunos sigam valores por auto-regulação, podemos aproveitar as ocasiões de conflitos e as decisões tomadas, muitas vezes difíceis, para ajudá-los na tomada de consciência de suas ações. Quando uma criança conta algo errado que fez, pode-se mostrar a ela como o fato de dizer a verdade, mesmo em uma situação difícil. demonstra que podemos confiar um no outro, valorizando tal atitude, ao descrever a real necessidade da regra nas relações. Pode-se em seguida conversar sobre o ato "errado", perguntando o que o levou a agir de determinada forma, quais são as consequências, as possibilidades de resolução, o que poderia ser feito para isso não acontecer novamente. Dependendo da intervenção do adulto, os conflitos podem ser excelentes oportunidades de trabalhar os valores e as regras, favorecendo a construção da autonomia.

# Educando para a autonomia

Queremos que nossas crianças e jovens compreendam a necessidade de seguir algumas regras e valores justos e necessários para a boa convivência. Piaget nos mostrou a importância de atentarmos ao porquê de seguimos as normas. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas. O valor moral de um ato não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada

ação. Por meio dos motivos pelos quais as pessoas seguem as regras e valores, é que identificamos o nível de desenvolvimento moral.

A criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras. O bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive. Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Ela é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto que respeite). Não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (pais e as pessoas significativas). Nessa fase o controle é essencialmente externo: medo do castigo, de perder o afeto, da censura... O desenvolvimento moral foi bem sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas. É a moral autônoma.

O indivíduo com nível maior de autonomia é aquele que segue regras morais que emergem dos sentimentos internos, que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade e a equidade. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autoregulação). Os adultos possuem simultaneamente os dois tipos de moral, a autônoma e a heterônoma, havendo uma predominância, ou um nível maior da primeira ou da segunda. Na heteronomia os valores são regulados por circunstâncias exteriores, ou seja, são seguidos em determinadas situações, mas não em outras, sendo, portanto pouco conservados. O heterônomo justifica o não cumprimento de uma regra à circunstância vivida dizendo, por exemplo: "eu só desrespeitei porque ele gritou comigo"; "ele me tirou do sério": "eu gueria falar a verdade, mas você iria ficar muito bravo"; "eu agredi porque fiquei com muita raiva", ou "por que eu vou cumprimentá-lo, se ele não me cumprimenta?". O heterônomo está muito atento aos valores que são seguidos pela sua comunidade, à forma como os demais agem: "só eu que vou pagar imposto? Nesse país ninguém paga"; "todo mundo compra produtos contrabandeados, que mal há?". Já uma pessoa é considerada

autônoma se, apesar das mudan-

ças de contextos e da presença de pressões sociais, permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Isto significa que seguir determinado valor independe da forma como os outros agem ou do que fazem. Ele fará intervenções respeitando os princípios da justiça, respeito e dignidade. Os valores, nesse caso, são mais conservados, mantendo-se apesar das mudanças do contexto, sendo auto-regulados por sentimentos como honra, vergonha, culpa, indignação. Essa moral transcende, portanto, os valores de sua comunidade. Na heteronomia, como a regulação é externa, ou seja, o comportamento de acordo com as regras é motivado pelas circunstâncias, este tende a desaparecer ou se modificar quando os fatores externos também se modificarem: se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age; trata com respeito algumas pessoas que considera como "iquais" ou "superiores", mas outras não.

É comum, nas situações em que uma criança ou jovem mente, agride, furta, desrespeita, não

compartilha algo ou é mal educada, que o adulto a ensine sobre a importância de não cometer tais atos. A questão é como o adulto o faz, pois este processo irá interferir nas razões pelas quais as normas serão legitimadas.

### Regra X Princípio

Nos objetivos dos projetos pedagógicos de diferentes escolas analisados em nossas pesquisas não encontramos, de maneira explícita, a formação de pessoas obedientes, acríticas, submissas ou heterônomas. Não se pretende formar pessoas que sejam reguladas por mecanismos exteriores, seguindo ou não determinado princípio ou regra dependendo do contexto. Todavia, se os valores morais não fizerem parte da identidade do sujeito, da sua perspectiva ética, se não estiverem alicercados numa convicção pessoal, os jovens não seguirão as regras e os princípios, movidos pelo sentimento de obrigação, mas sim por interesse ou submissão acrítica. O que ocorre, frequentemente, é que, no cotidiano da escola e das famílias, os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, professores etc.) assim o quer ou "sabe o que é melhor para elas". Atuam, por consequinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

Inúmeros estudos mostram que o nível de autonomia dos adultos ainda é muito pequeno. Em decorrência disso, empregamos procedimentos, para revalidar as normas, típicos de regulação exterior como ameaças, recompensas, punições, chantagem... Não raro justificamos o cumprimento de uma regra em nome da obediência à autoridade, ensinando aos nossos alunos que pensar e obedecer são coisas diferentes: "se vocês não ficarem quietos, vou mandar um bilhete para os pais"

ou "isso é para copiar, vai cair na prova e se vocês não copiarem, só quero ver!".

O fato de que um comportamento não seja mais apresentado, não significa que o aluno percebeu as consequências de tal ato, ou outras formas mais elaboradas de proceder. Pode significar, simplesmente, que está sob controle por temor.

Queremos que nossas crianças e jovens obedecam as normas somente porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade? Na verdade, creio que nós, educadores, gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitosas.

Na autonomia, a pessoa segue regras porque compreende que são formas concretas de viverem os princípios. Assim, não agride o outro, pelo princípio do respeito, ou seja, não agredir é uma forma de respeitar. O autônomo não segue regras que ferem princípios morais. Já o heterônomo, assim como a criança, segue a regra pela regra, ao pé da letra, não permitindo excecões (a não ser de autoridades).

Nas escolas encontra-se, geralmente, a imposição de regras tolas e desnecessárias: "não usar modismos"; "não conversar sem autorização do professor", etc. São normas justificadas em nome da igualdade estrita (não da equidade) e da homogeneidade: "eu entendi que você não veio com a blusa do uniforme porque derrubou o achocolatado ao sair para o colégio, e na casa de seu pai não havia outra blusa limpa, porém, regra é regra e não posso abrir exceção, permitindo sua entrada na escola". São normas embasadas na mera obediência à autoridade: "não pode usar boné

porque é a regra da escola"; "não fale assim porque senão contarei para seu pai"

Para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bemestar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las, e também que promova a reflexão sobre as consegüências naturais decorrentes tanto do cumprimento, quanto da não obediência às mesmas, a partir das experiências vividas, favorecendo o desenvolvimento do auto-respeito.

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, procedimentos característicos de relações de respeito unilateral fazem com que seu comportamento seja controlável, mesmo que as imposições sejam arbitrárias. Entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente, esses mecanismos dificilmente funcionam. Observase, então, o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o "bom comportamento". Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem, de fato, a moral heterônoma e o respeito unilateral à moral autônoma e às relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

# Desenvolvimento da autonomia e as intervenções em conflitos

Construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário, se de fato gueremos efetivamente formar cidadãos éticos. Para a promoção de relações mais justas, respeitosas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da

instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas. no tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado; na relação e nas ações com a comunidade. É de suma importância vivenciar a moral, refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares. Faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. É preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema.

Os valores também estão presentes na forma como concebemos e lidamos com os conflitos interpessoais, nosso objeto em pauta. Pesquisas que realizamos em Escolas Públicas mostram que 34% a 52% do tempo do professor é dedicado à resolução de problemas ou conflitos. Outro dado diz que os conflitos estão aumentando nos últimos anos, e que a administração desses conflitos é muito importante para garantir o bom funcionamento da escola.

Um estudo com mais de cinco mil jovens identificou que a maioria acreditava que no mundo de hoje temos mais adversários do que amigos. O outro é visto com desconfiança, como um adversário. Cerca de 90% desses jovens disseram que os conflitos de hoje são resolvidos mais com agressão do que com diálogo.

Em uma pesquisa recente acompanhamos inúmeras escolas visando compreender quais eram as concepções que os professores têm sobre conflitos, e decorrente

desta, quais intervenções eram feitas. Em uma visão tradicional, os conflitos são vistos como negativos e danosos ao bom andamento das relações entre os alunos. Os educadores se sentem aflitos, angustiados ou irritados quando se deparam com situações como furtos, danos ao patrimônio, agressões. Assim, os esforços destes adultos são empregados em três direções. A primeira é evitá-los. Para isso, elaboram-se regras e mais regras, controlamse os comportamentos por meio de filmadoras ou de vigilância sistemática dos alunos, trancam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ameaça-se, coage-se. A escola promove, assim, a regulação exterior, esquecendo-se de que é uma instituição educativa, que visa formar os futuros cidadãos de nossa sociedade. Onde precisamos de controle, de vigilância, significa que não há educação.

A segunda direção é ignorar os conflitos quando ocorrem entre os alunos. Várias pesquisas têm mostrado que a escola dá maior importância e atribui mais gravidade quando o conflito ocorre com uma autoridade, minimizando-a quando acontece entre os pares, considerando-os como "brincadeiras da idade", omitindo-se e até permitindo situações de bullying, maus tratos ou intimidações.

Encontramos ainda uma terceira direção que é a contenção. Desse modo, os educadores transferem o problema para a família ou para um especialista; dão soluções prontas; utilizam mecanismos de contenção e punições; incentivam a delação; culpabilizam; admoestam; associam a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto. São mecanismos de controle utilizados cotidianamente na escola, que "funcionam" temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro, agravam o problema. Não será com tais procedimentos que contribuiremos para que nossos jovens aprendam a se relacionarem de forma mais respeitosa e satisfatória. Nem, tampouco, desenvolverão a capacidade de expressar suas perspectivas, sem causar dano aos outros e de buscarem soluções não violentas e cooperativas para seus conflitos.

Estudos indicam que essas formas de lidar com os conflitos, a longo prazo, contribuem para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes, sem que se sintam ameaçados; com dificuldades de tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas. Na resolução de seus próprios conflitos, empregam mecanismos ainda primitivos, entre eles as reações impulsivas, submissas ou agressivas, a não interação, as soluções unilaterais, a mentira... Como são privados de entender as justificativas para os valores e normas nas relações, esses jovens tendem a orientar suas ações para receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados.

Muitos educadores acreditam que os conflitos não fazem parte do "currículo", de seu trabalho como professor. Consideram a administração de conflitos entre os alunos, ou o lidar com situações de indisciplina, como sendo algo desviante da função de professor, fazendo com que o conteúdo figue atrasado.

Em uma segunda perspectiva, a construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo "pistas" sobre o que precisam aprender. Por consequinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto ("Como resolver?"), mas sim o processo, ou seja, a forma como os problemas serão enfrentados ("O que eles poderão aprender

com o ocorrido?").

Por reconhecer a importância de favorecer a atividade no interior do sujeito, o professor que pauta suas intervenções nessa concepção reconhece que o conflito vivido pelos alunos não lhe pertence. Assim sendo, não lhe cabe resolvê-lo retirando-os do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira os alunos do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos, dizendo-lhes o que deve ser feito (ou induzindo). Todavia, o fato de não solucionar por eles, não é sinônimo de largálos à própria sorte. Em situações de conflito, o educador poderá intervir, explicitando o problema de tal forma, que eles possam entender, ajudá-los a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar suas sugestões e propor soluções.

O professor auxilia o autoconhecimento, quando ajuda as crianças e jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação. Todavia, ele deve evitar tomar partido, falar pelos envolvidos ou propor a resolução, estimulando-os a descreverem por si próprios seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos.

A escola deve ajudar os educandos a controlar seus impulsos, tornado-os aptos a refletir sobre as consequências de seus atos. Ressalta-se, todavia, que se os esforços do professor para mediar um atrito entre as crianças mostrarem-se ineficientes porque elas estão bravas ou com raiva, ele pode pedir a elas que se separem, até se sentirem mais calmas, podendo escutar e falar.

Usamos nossa energia para fazer com que eles não tenham conflito, mas deveríamos agir de forma contrária: usar nossa energia para que eles aprendam por meio do conflito; aproveitá-los como oportunidades para

auxiliar os alunos a reconhecer as próprias perspectivas e as dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitosas para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, consequentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: situações de mentira constituemse em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade para manter o elo de confiança; circunstâncias em que há agressões físicas ou verbais entre os alunos podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças de forma não violenta e mais eficaz, por meio do diálogo, e assim por diante.

### Lidar com a dor

Na escola autocrática, por compreender os conflitos como algo negativo, constata-se a elaboração de inúmeras regras para evitá-los. Por exemplo, a norma "não é permitido material estranho à aula", pois pode atrapalhar o bom andamento da mesma, não impede a ocorrência de furtos. Algumas regras elaboradas para evitar conflitos não levam em consideração de que os sentimentos decorrentes de uma desavença (como a dor de perder um amigo, a raiva, a tristeza, a frustração etc., quardando as devidas proporções), são necessários para que o aluno compreenda a consequência de seus atos e para que aprenda a lidar com esses sentimentos. São justamente os sentimentos decorrentes do rompimento de uma relação, em que a criança agrediu o amigo, por exemplo, que poderá fazê-la resolver as desavenças de outra forma. O mesmo se dá quando um aluno percebe que o grupo não quer mais que ele participe, porque não contribuiu para a realização de um trabalho. Ou ainda, a frustração de um problema não ser solucionado, porque a criança quer que o adulto o resolva por ela, ou fale com o colega envolvido.

Quando se tem a concepção

de que harmonia não significa

ausência de conflitos, pois estes

são situações necessárias para a

aprendizagem e que lidar com eles

não é algo "desviante" da função

de educador, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos conflitos. O educador compreende que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, ou a insegurança, leva o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para "livrar-se" daquilo que gera esses sentimentos. Assim, muitas vezes as intervenções são autoritárias e, não raro, desastrosas. Basta observar a forma como os conflitos são resolvidos, para perceber indícios dessa insegurança. Por exemplo, quando um aluno comunica que alguém furtou suas figurinhas, alguns professores acabam por responsabilizar a vítima, alegando que a culpa é dela, por trazer "material estranho à aula". Os educadores constatam, angustiados, que as brigas estão sendo resolvidas de forma cada vez mais violenta, mas sentem-se despreparados para realizar intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir ou mesmo ignorar... Assim, acabam por educar moralmente, agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções no senso comum.

Concebendo os conflitos como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, percebendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos: o que o conflito está indicando? O que os alunos precisam aprender? Como trabalhar essa questão?

Os procedimentos que serão empregados, as situações promovidas ou as regras que serão elaboradas, não devem apenas atuar sobre as consequências de um problema, mas sim sobre as causas. Uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou.

# Uma "didática dos conflitos"

A concepção que o educador tem sobre conflitos e, consequentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre os alunos, interfere nas interações entre eles e no seu desenvolvimento social e afetivo. Isto posto, algumas guestões se fazem necessárias: quais mensagens estão sendo transmitidas aos nossos alunos, por meio do processo pelo qual os conflitos estão sendo resolvidos? Essas mensagens são coerentes com o tipo de pessoa que queremos formar? As intervenções dos educadores têm auxiliado as crianças e jovens a aprenderem formas mais elaboradas de resolverem seus próprios conflitos, ou mantêm estratégias de negociação pouco desenvolvidas?

As orientações vão sempre no sentido de compreender os conflitos como naturais e necessários às relações educativas; de o adulto controlar as reações, não agindo de forma impulsiva e planejando as intervenções visando a aprendizagem; de não tirar os envolvidos do processo de resolução, incentivando a busca de alternativas justas, respeitosas e cooperativas para os conflitos; enfim na promoção de uma "didática dos conflitos" que vai além da contenção, favorecendo de forma mais efetiva o desenvolvimento da autonomia em nossos alunos.



A Prof<sup>a</sup> Marianne durante sua palestra no Fórum 2009 do SINESP, ao centro com o microfone, acompanhada de sua intérprete, no centro à direita também com o microfone, de Mimansa Erika Farny, à esquerda, e a Diretora do SINESP Marilza, à direita

# A abordagem sistêmica da Constelação Familiar e sua contribuição para a Educação

arecemos de linguagem apropriada para definir os profundos movimentos da alma, que transcendem o nosso entendimento. O fato é que estamos todos ligados de uma forma misteriosa. "Somos todos Um", já dizia a antiga sabedoria oriental. Assim também afirmam as recentes teorias científicas, numa instigante convergência, sobre a unidade de toda matéria existente no Universo.

No contexto das relações humanas, "um poder, ou um fluido atua entre as pessoas, quer isso seja ou não expresso pela comunicação verbal ou não-verbal. No núcleo do acontecimento se encontra o efeito recíproco, seja entre órgãos ou membros do corpo, partes da personalidade ou membros de uma família, uma tribo, um povo, ou povos entre si. Cada pessoa está numa relação recíproca, de modos múltiplos, com seu meio ambiente. O que um de nós faz atua sobre os outros membros da nossa família ou grupo, atua no todo e atua de volta a nós mesmos. Esse modelo é válido para os diferentes níveis do nosso ser. Por exemplo, nossas ideias influenciam nossas ações e percepções. Nossas sensações e percepções, ideias e ações influenciam o meioambiente e vice-versa. Cada mudança em algum lugar dá origem a uma mudança no todo." (Eva Madelung, no livro "Terapias Breves",

Tal abordagem sistêmica é desconhecida na maioria das escolas e dos sistemas de ensino. Com raras exceções, "o aprendizado se dá de forma estanque, em aulas sem conexão entre si, fora do contexto, tendo o professor como centro, frutos do pensamento lógico, da separação, da análise, da diferenciação e da classificação, que tentam explicar o mundo existente" (von Foerster, 1994).

# Constelações Familiares, ponte para uma nova realidade educacional

Reflexões sobre tais

questões levaram Marianne Franke-Gricksch a procurar práticas pedagógicas que integrassem a visão sistêmica na rotina diária de uma escola. Levando o contexto familiar como ferramenta de aprendizagem para dentro da escola, valorizando a imagem da família, seus valores, introduzindo posturas de reverência e gratidão, valorizando uma nova consciência, ela viu surgir "um novo espírito na classe". "uma nova consciência", "uma crescente atitude, cheia de respeito natural das crianças para com o seu destino e para com o destino das outras crianças". Encontrou, também, soluções inusitadas e surpreendentes para problemas como dificuldades de aprendizagem, conflitos, comportamentos agressivos e outros.

Marianne nasceu em 1942, em Munique, Alemanha. Educadora e detentora de larga experiência profissional em psicoterapia, a partir de 1975 participou de cursos de aperfeicoamento e treinamentos em terapia primal e constelações familiares, com Bert Hellinger, hipnoterapia com Gunther Schmidt, e terapia breve com Steve de Shazer. Durante vinte e cinco anos, lecionou em escolas de primeiro e segundo graus, a alunos oriundos de famílias de refugiados sérvios, croatas, ucranianos, siberianos e de outras nacionalidades.

A convite do SINESP, Marianne Franke-Gricksch proferiu a palestra inaugural do Fórum Educacional e Sindical 2009, sob o tema "A abordagem sistêmica da Constelação Familiar e sua contribuição para a educação".

A Revista Pedagógica do SINESP coletou alguns relatos feitos pela autora a partir de sua prática, selecionados do seu livro "Você é um de nós"<sup>1</sup>.

# O contato com os pais

"Nas primeiras seis semanas de aula desenvolveuse uma relação de confiança entre nós. Isso ficou atestado pela frequência com

eram as mães que vinham e perguntavam se havia algo de errado. Algumas vezes recebia essa pergunta por escrito. Então eu os acalmava e dizia que só queria vê-los para que pudesse sentir quem era a mãe ou o pai que estava por trás da criança. Isso me possibilitava ter uma relação totalmente nova com os pais. Pouco a pouco perceberam que eu não era uma inimiga em potencial que queria provar que seu estilo de vida estava errado, ou que só queria apontar suas falhas na educação dos filhos. Eu dizia a eles literalmente que eram os melhores pais, porque o garoto ou garota em minha classe era a criança deles. Eles sentiam o meu respeito por sua família, independentemente de qual fosse o destino deles. Isso foi especialmente reconfortante para as famílias de refugiados."

que os pais compareceram

ao meu horário extraclasse

de consulta semanal, assim

como na primeira reunião de

pais e mestres. Muitas vezes

disse a um ou outro aluno:

'Gostaria de ver seus pais'.

Quando os alunos contaram

isso em casa, usualmente

# Troca de lugares na classe

"A energia que move uma família a deixar sua pátria, seja voluntária ou involuntariamente, se refletia frequentemente no comportamento das crianças. Muitas delas queriam trocar de lugar após alguns dias e sentarem-se próximas a um outro colega. No começo não conseguia entender isso, especialmente porque as crianças, todas as vezes, juravam que seria a última vez que me pediriam para mudar e que agora ficariam realmente no novo lugar. Somente após algumas semanas ficou claro para mim que, com esse desejo de mudar constantemente de lugar estavam expressando o movimento de fuga, isto é, o movimento de abandonar sua pátria. Como se estivessem continuamente realizando o que tinha acontecido à sua família.

Devido ao alívio interno que tive com esses pensamentos, senti que tinha encontrado a chave do quebra-cabeça. Daí em diante, quando um aluno me pedia para mudar de lugar, olhava com mais cuidado, respeitava internamente o destino dessa família. Pouco a pouco comecei a ceder menos aos desejos de mudarem de lugar. Senti que as crianças tinham que lidar com essa inquietação e não se esquivar disso. Eu as incentivei a contar um pouco sobre o que acontecera para que a família tivesse que partir. Perguntei por aqueles que tinham ficado para trás, assim como por seus amigos. No começo, sentiram-se constrangidos. Não queriam falar sobre isso, preferindo

SINESP

SINESP

esquecer tudo o que havia acontecido. Lentamente, porém, o gelo começou a derreter. De manhã, alternadamente, cada criança estrangeira cumprimentava a classe em sua língua materna e nós, alemães, repetíamos em sérvio, croata, afegão, ucraniano, turco ou russo."

# Introduzindo a Constelação Familiar na escola

"Então contei a eles que algumas vezes jogava um tipo de jogo familiar com outros adultos. Naturalmente que muitos quiseram jogar imediatamente. Expliquei que para jogar esse jogo tinham que pegar um representante e colocá-lo como se fosse pai, mãe, irmãos, irmãs e a si mesmo. Então, mostrei-lhes usando minha própria família de origem. Eles já sabiam que eu tinha dois irmãos, que minha mãe ainda estava viva (na época) e que meu pai já havia falecido. Posicionei a constelação de minha família com a ajuda de cinco alunos da classe. Naturalmente todos queriam representar um membro da família. No início houve também um certo desapontamento, pois com o posicionamento da constelação o jogo já havia acabado.

Após ter colocado, todos os cinco representantes ficaram em silêncio, e pedi a cada um deles que me dissesse como se sentia. A menina que estava representando minha mãe disse que gostaria de estar mais próxima de seu marido (eu tinha colocado o representante de meu pai um pouco para trás, e ela estendia seus braços na di-

reção dele). Figuei muito triste. Já estava sentindo há tempos que minha mãe estava se preparando para morrer. As crianças estavam mudas, embora nada tivesse acontecido além de ter colocado cinco delas em uma certa posição, e a garota que estava representando minha mãe ter expressado seus sentimentos. Elas sentiram que faziam parte de um campo que havia emergido com a colocação e sentiram a minha tristeza.

Nesse dia terminamos o jogo e os alunos perguntaram se também podiam constelar as suas famílias e, ainda, se os representantes poderiam expressar seus sentimentos quando as famílias deles fossem colocadas. Eu sugeri que primeiro seria melhor refletir sobre isso durante algum tempo e disse que uma imagem da família é também algo que pode ser muito íntimo e que talvez nem toda criança quisesse compartilhar isso com a classe toda. Eles aceitaram, - mas não por muito tempo."

### Josip

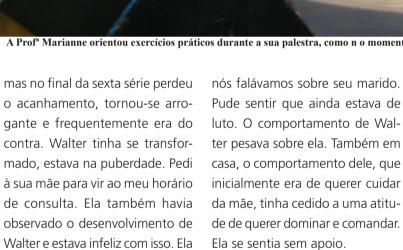
"Josip tinha vindo com seus pais da Croácia para a Alemanha e sua mãe estava esperando um bebê. Os alunos gueriam que o bebê ainda não nascido fosse incluído na constelação e segundo suas idéias o melhor lugar para ele seria de cócoras aos pés da mãe. Josip levou os representantes para seus lugares, lenta e cuidadosamente. Eu me lembro disso como se fosse ontem. O pai e a mãe estavam próximos um do outro. Em frente a eles estavam duas crianças e o bebê ainda por nascer agachado aos pés da mãe.

Então Josip ficou triste e disse: 'A vovó pertence a essa imagem, infelizmente vive na Croácia'. Assim, pegou ainda outra garota e colocou-a próxima à sua mãe, como avó. Imediatamente a representante da mãe disse que se sentia bem de ter sua mãe tão perto dela. Josip ficou profundamente tocado e feliz quando viu os representantes lá, de pé e também agora que sua mãe tinha o apoio da avó e sorriu, olhando para o bebê ainda por nascer. Todos os representantes disseram que estavam posicionados no lugar certo e se sentiram bem.

Uma vez mais, a calma se espalhou pela turma por alguns minutos, e mesmo os alunos mais agitados ficaram tocados. Mostrei a eles como poderiam sair do seu 'papel'. Josip agradeceu a todos e os representantes sacudiram seus braços e pernas. Eu havia dito que desse modo retornariam a seus próprios sentimentos. Mais tarde os representantes disseram que tinham tido sentimentos completamente diferentes do que costumavam ter. O garoto que tinha 'atuado' como pai disse que gostaria de saber se o pai de Josip também se sentia de forma semelhante, pois ele tinha ficado orgulhoso de Josip. Subitamente tinha despertado nas crianças o interesse pela diferenciação dos sentimentos, especialmente quanto à qualidade e os tipos diferentes de sentimentos dos pais. Algumas delas disseram que nunca haviam pensado sobre que tipos de sentimentos seus pais e irmãos tinham por elas."

### Walter

"Walter havia perdido seu pai em um acidente quando tinha quatro anos de idade. Na quinta série começou como um dos membros mais quietos da sala,



Eu a aconselhei a incluir novamente o pai de Walter. Disse para Disse a ela que admirava o seu ir com o filho ao cemitério e, no esforço em criar seu filho sozinha. túmulo do pai, por assim dizer na 'Por outro lado', acrescentei, 'seu presença dele, deveria falar a Walmarido, embora tenha morrido. ter como ela e seu pai se sentiriam continua vivo em seu filho, sendo orgulhosos dele, e que ele era o assim ele está sempre presente'. filho dos dois, mesmo que o pai Ela refletiu sobre isso e admitiu não estivesse mais vivo. que raramente falava com Walter sobre seu pai, querendo, com isso,

disse: 'Está faltando o pai'.

tornar mais fácil para ele aceitar a

perda. Ela achava que ele deveria

esquecer seu pai, e nem mesmo

ia com Walter visitar seu túmulo.

Subitamente a mãe de Walter

mostrou um alívio à medida que

Além disso, sugeri que depois deveria permitir a Walter fazer algo que só seu pai permitiria que ele fizesse. Nesse momento, seus olhos brilharam e disse que sabia de várias coisas. (Mais tarde me disse que o pai de Walter teria,

com certeza permitido que ele ficasse mais tempo no clube de futebol aos domingos e certamente teria comprado para ele um computador, o que ela não tinha feito até agora). Disse-lhe também que seria bom para Walter se ela mencionasse mais vezes a opinião do pai em assuntos do cotidiano, por exemplo: 'Com certeza ele teria ficado feliz por sua vitória no jogo de futebol' ou 'Ele não gostaria do tom de voz que você está usando comigo agora'. Então, poderia reconstruir conscientemente um espaço entre ela e seu marido, no qual o filho poderia crescer de um modo protegido e com limites claros.

No comeco a mãe de Walter teve dificuldades em aceitar as minhas sugestões. Mas um dia Walter veio até mim e disse que sua mãe o havia levado até o túmulo de seu pai e, pela primeira,



A Profa Marianne orientou exercícios práticos durante a sua palestra, como n o momento acima

vez havia falado muito sobre ele. Ela também lhe dissera que, com a mudança de voz, ele estava se tornando muito parecido com o pai. Nos meses seguintes, Walter começou a relaxar. Entre as crianças de uma classe, sempre pude perceber se a perda de um dos pais fora tratada como algo que estava faltando, ou se o pai ou mãe sobrevivente havia conseguido incluir o pai ou a mãe falecido, conscientemente, em suas vidas cotidianas.

Um dia, Walter chegou até mim e disse que, pela primeira vez, sentia pesar por seu pai e que até então sempre havia pensado que aquela minha conversa sobre luto era só 'um monte de besteiras'."

### O Diretor

"Em uma reunião de supervisão<sup>2</sup> do corpo docente, muitos dos professores estavam presentes, mas o diretor não. Os professores ficaram com raiva disso, também estavam desencorajados e xingaram-no. Tratava-se de um assunto de grande significado para toda a escola. Eu também era da opinião de que sem o diretor os funcionários não poderiam tomar nenhuma decisão conjunta. No máximo, os professores seriam capazes de desenvolver decisões preliminares e coletar sugestões. Então, revelei a eles um truque e coloquei uma cadeira vazia ao meu lado. Essa cadeira vazia seria do diretor.

Eu pedi aos professores que cada um deles deveria se sentar nessa cadeira por dez minutos, durante a sessão toda. Nós começamos a trabalhar. O grupo de professores se acalmou e encontrou boas sugestões para resolver as questões. Houve também várias

situações nas quais um professor, que naquele momento que estava sentado na cadeira do diretor, fez comentários a partir do (suposto) ponto de vista do diretor. Foi como se ele estivesse realmente presente.

Quando a sessão terminou, perguntei aos representantes do diretor como se sentiram quando se sentaram na cadeira. Um deles disse: 'Se ele se sente, na realidade, do modo como eu me senti naquela cadeira, então não pode agir de outra forma. Eu me senti fraco e sob muita pressão'. Os outros relataram sensações similares.

Duas semanas mais tarde, houve um retorno. A atmosfera na escola havia mudado completamente. Os professores relataram sobre as novas experiências surpreendentes e positivas que estavam tendo com o seu diretor. Ele havia solicitado que lhe contassem sobre a sessão de supervisão e estava aberto à propostas de soluções dos professores. Ele disse que compareceria à próxima sessão de supervisão".

# Uma sugestão final da autora

"Fazer constelações familiares não faz parte da tarefa educacional de uma escola, e eu desaconselho qualquer professor a fazer isso.

Sem dúvida que parte do trabalho com as constelações descrito aqui extrapolou os limites da minha tarefa profissional. A influência do meu treinamento terapêutico aconteceu espontaneamente. Eu tive coragem de trabalhar com constelações porque era mais velha, tinha uma base terapêutica sólida e havia cons-

truído uma relação com os pais baseada na confiança. Se tivesse permanecido como professora na escola teria certamente parado de fazer constelações familiares nas aulas e organizado, fora da escola, pequenos grupos para crianças, a partir de onze anos e para jovens, como faço agora.

Contudo, para mim é importante contar a experiência que tive ao 'ultrapassar as fronteiras'. Todos os trabalhos mostram o quanto é benéfico, tanto para as crianças quanto para os pais, quando os professores olham para eles e seus destinos com um respeito incondicional.

Eu gostaria de encorajar cada professor a participar de um ou mais workshops de constelações familiares. Nesses workshops, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas relações com seus próprios pais, desenvolver o respeito pelo destino que se desdobra em sua família, assim como reconhecer que somos limitados no desejo de mudar nosso destino. Além disso, participando desses seminários, eles vivenciam tantas facetas de constelações familiares e dinâmicas que podem desenvolver um olhar bem mais seguro para as crianças e famílias que forem confiadas a seus cuidados"

1- "Você é um de nós – Percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos", Marianne Franke-Gricksch, Editora Atman, 2005.

2- O termo "supervisão", neste contexto, se refere a encontros voluntários de um grupo de profissionais, no qual situações difíceis e questões profissionais são discutidas e tratadas.



m sua paletra no Fórum 2009 do SINESP, o Prof. Zuher Handar deu, a princípio, um panorama geral sobre saúde e segurança no trabalho. Mostrou os números altíssimos de pessoas acometidas por doenças profissionais, que sofrem acidentes e perdem a vida por esses motivos. E procurou chamar a atenção para a gravidade do problema, geralmente negligenciado.

A saúde do trabalhador, para ele, é mais do que a ausência de doença, é o bem-estar físico, mental e social completo, que em grande parte do mundo está entre os bens mais preciosos, segundo a Organização Mundial de Saúde.

Um ambiente saudável é meio para promover a saúde e, com ela, a produtividade. Assim, garantir condições adequadas no local de trabalho não é impor gastos, segundo o Prof. Zuher, mas uma forma de melhorar tudo, inclusive a satisfação e o bem-estar. No Brasil, contudo, há uma atitude negativa da maioria dos empregadores, privados e

públicos, em relação a isso-

# A saúde nas escolas

O panorama geral abriu espaço para a abordagem dos problemas relacionados à saúde e segurança que atingem os profissionais que trabalham nas escolas. Eles estão ligados aos fatores de risco que surgem quando as normas são negligenciadas.

Para o Prof. Zuher, é preciso fazer o diagnóstico, o mapa de risco do ambiente escolar. E quando surgirem

problemas, deve-se identificá-los e eliminá-los, e não criar artifícios para conviver com eles. Para tanto, é preciso ter vontade política para atuar. E isso é um tremendo desafio que exige a sensibilização de todos sobre a questão da saúde e da segurança e a criação de uma cultura de prevenção no ambiente de trabalho.

Há, de fato, inúmeros problemas nos ambientes escolares. Um deles é o estresse, que aliás está presente em praticamente todos os ambientes de trabalho na atual fase do capitalismo, em que a exigência de produtividade e de qualidade atingem patamares exorbitantes. O estresse gera transtornos físicos e sobretudo mentais, psicossociais, que infelizmente ainda carecem de reconhecimento como doencas do trabalho.

Além do estresse, que atinge a todos no ambiente escolar, há inúmeros outros fatores de risco que podem ser encontrados nas instalações prediais e nos processos de trabalho. Os professores, por exemplo, estão submetidos a riscos ambientais como o pó de giz e a iluminação insuficiente; ou a fatores orgânicos, como os males da voz, que exigem programas específicos para promoção da saú-

de vocal. O fato é que em todos os setores há riscos. Inclusive naqueles em que os serviços são executados por terceiros.

Há ainda o perigo de infecção, próprio de um ambiente público, tema atual neste tempo de pandemia de gri-

pe H1N1. E a síndrome do edifício doente, que acomete muitas das nossas escolas. São edifícios sem condições adequadas de uso, que apresentam inúmeros fatores de risco, como incêndio, inundação, iluminação inadequada, etc.

Neste ponto, cabe uma pergunta chave, que é: quando esses fatores implicam riscos coletivos que não são sanados e acabam por efetivar acidentes ou doenças, quem é o responsável? É o gestor ou a administração? Falaremos sobre isso ao final.

# A saúde do gestor escolar

Há um mito, uma falsa premissa de que o responsável pela gestão, o chefe, não adoece no trabalho. Mas a pesquisa do Retrato da Rede, realizada pelo SINESP em 2009 e 2010, apontou diversos fatores de risco para a saúde e a segurança dos gestores. Alguns deles são:

- •acúmulo de tarefas;
- •a violência das comunidades escolares (tivemos caso de Diretor assassinado em 2008, sem contar as inúmeras ameaças e casos de alunos armados nas escolas);
- •a gestão/mediação de conflitos;
- •a forte exigência de responsa-



bilidade;

•os desafios do planejamento, frente à carência, fragilidade e descontinuidade das políticas públicas para a educação.

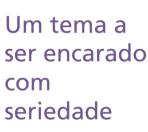
A pressão gerada por esses fatores constituem risco que contribuem muito para o estresse e para o esgotamento físico e mental e levam, sim, a doencas profissionais, quando não a acidentes

### As CIPAs

Surge, então, a questão do funcionamento da CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes. A pesquisa Retrato na Rede mostrou que em grande parte dos estabelecimentos não há CIPAs ativas, mesmo quando o número de funcionários exige a instalação. E naqueles em que há CIPAs, a percepção da maioria é que elas não funcionam adequadamente.

É preciso reforçar as CIPAS, dar formação adequada aos cipeiros, fazer as comissões funcionarem efetivamente. E o gestor tem um papel importante para isso. Aliás, é de interesse dele ter CIPAs ativas. Antes de tudo porque se as CIPAs identificarem os fatores de risco. tomarem medidas e solicitarem à administração as providências

> que cabem a ela, estarão afastando do gestor o encargo por problemas de saúde e acidentes que venham a vitimar os trabalhadores da unidade escolar. Em segundo lugar, porque os males que atingem os próprios gestores também serão investigados, identificados e combatidos.



Hoje, um dos grandes problemas da escola sobre a questão das violências está centrado nas relações sociais, e como elas se dão na escola, entre aluno e aluno, aluno e professor, professor e aluno, professor e diretor, e assim por diante. Insistimos no termo violências, no plural, porque as relações sociais se dão num espectro muito amplo.

Nas últimas duas semanas, recolhi notícias de jornal sobre violências nas escolas e fiz uma lista: uma menina em São Paulo foi baleada numa escola; um menino esfaqueou o outro em uma escola de São Paulo e outro caso idêntico ocorreu no Rio Grande do Sul; um colega esfaqueou o outro em Salvador; em uma escola de Goiás sumiu um telefone celular, a policia entrou para procurar e mandou que todos os meninos tirassem a roupa; em Salvador, um menino foi morto dentro da sala de aula; em Bagé, a mãe de um aluno agrediu um professor; houve o caso de uma professora que teve uma vértebra quebrada após a agressão de um aluno. Evi-

dentemente, há milhares de outras ocorrências, que nem sequer ficamos sabendo. Estamos, portanto, diante de um tema que precisa ser pensado e tratado com mais seriedade e precisamos começar a exigir políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, para tratar das violências. Fala-se muito na qualidade do ensino, mas não há qualidade de ensino com esta questão, hoje em dia tão presente nas

Paulo Freire dizia uma frase muito bonita: "Não existe escola, sem alegria e felicidade". A nossa escola hoje não é um lugar de ale-



gria e felicidade. Repensar a escola é repensar também as relações sociais e as violências presentes nelas.

# O imprescindível combate às microviolências

Existe uma violência que vem de fora para dentro das escolas, que existe na sociedade, no nosso cotidiano. Todos conhecemos pessoas que foram vítimas de assaltos, alguns de nós os sofreram, ou já nos sentimos ameacados. É um fenômeno não só brasileiro, mas globalizado, tem múltiplos contornos, múltiplos aspectos, e se dá em todos os lugares, inclusive dentro das escolas. Essa violência que vem de fora para dentro, nos atinge muito e cria uma situação de medo. Na última pesquisa que fizemos, vimos que o medo está presente entre 85% dos educadores. Há a sensação das pessoas, que é verdadeira, de que hoje a escola não é mais um lugar protegido. Mas além de reproduzir as violências que acontecem na nossa sociedade, a escola também tem suas violências próprias, como nós vamos ver, e isso pode mudar.

As violências presentes nas escolas, através das relações entre pessoas, podem ser desconstruídas. Eu sempre digo que uma escola não é violenta, uma escola está violenta, ela pode mudar, podemos ter políticas públicas, ter ações dentro das escolas, que a façam voltar a ser um local protegido.

O tipo de violência mais comum dentro das escolas, são as microviolências. Elas são as incivilidades que se dão através das relações sociais, e evidentemente é o que mais acontece na escola. Dez anos atrás, quando iniciamos as pesquisas sobre o tema, alguns diretores diziam: "aqui existem algumas violêncinhas". Essas chamadas violêncinhas é que são as micro-violências.

Essas pequenas violências, que não são tão pequenas assim, podem se dar através de uma violência verbal, através das brigas, da violência física, e podem descambar para a chamada violência dura. Se elas se dão de uma forma repetida na escola, podem causar uma sensação de insegurança, tanto nos alunos quanto nos professores. Para os alunos, isso é muito grave, porque a escola é, muitas vezes, o único espaco social ao qual crianças, adolescentes e jovens têm acesso. A escola deve mostrar a eles o que é civilidade, o que é democracia, ou seja, essas coisas que não se pode "ensinar", mas sim "mostrar". Não precisa haver na escola aula de civilidade, aula de democracia, aulas contra o racismo, contra a descriminacão, mas a vivência sistemática e consciente desses princípios. Essa é uma dificuldade muito grande que a escola tem.

Outro problema é que as vitimas dessas microviolências, dessas incivilidades, podem se sentir muito desprotegidas pela escola, instituição social tão importante, a única a que podem ter acesso, e a partir daí sentirem uma descrença muito grande.

# A violência simbólica

Outro tipo de violência muito presente na escola é a violência simbólica, presente em forma de xingamentos, que o outro não consegue responder. Uma violência simbólica clara é o racismo, e outros tipos de descriminação que acontecem dentro das escolas. Há nas nossas pesquisas uma lista de apelidos racistas, que as crianças ou os adolescentes se chamam, e até os professores chamam os meninos e as meninas de vez em quando. Essa coleção, infelizmente, aumenta a cada dia, vai ficando cada vez mais elaborada, mais dura e terrível: Picolé de Breu, Picolé de Asfalto, Toalha de Mecânico.

A questão do cabelo no racismo é muito importante, porque temos modelos na nossa sociedade, temos signos, e o cabelo, para as meninas, é algo muito veemente, elas se sentem muito mal com os apelidos relacionados ao cabelo.

Outro tipo de violência é a homofobia, bem menos discutido do que o racismo. A homofobia fica evidente no tratamento discriminatório dado a meninos, meninas e professores homossexuais. Trabalhar com a questão da diversidade é fundamental na escola. Se não soubermos trabalhar com a diversidade, não estaremos trabalhando com a realidade. A realidade é diversa, tem muitas facetas, muitas raças e cores, muitas formas de pensar, de ser, muitas opções, e isso tem que ser levado em conta pelos educadores.

Esses tipos de violências, incivilidades, microviolências, violências simbólicas que acontecem no cotidiano da escola, nem sempre são notadas, vistas, ou levadas em conta, o que causa uma grande desestabilização na escola. Eu insisto: não se pode ter nunca educação de qualidade, sem trabalharmos muito bem as relações sociais nas escolas. É muito importante levar em conta as microviolências e a violência simbólica. Para esta, há severas punições previstas no Código Penal.

# A violência dura e as armadilhas a serem evitadas

A violência dura é a intervenção física de um indivíduo contra o outro. São as agressões físicas, as ameaças, o porte de armas, o tráfico de drogas, todos previstos no Código Penal.

A conclusão, depois de anos de estudo, é que existe uma cultura da violência, muito valorizada na escola, porque é muito valorizada na sociedade. Em depoimentos de alunos percebemos que é uma forma de se colocar na sociedade, que, em geral, é responsável pela valorização da violência, com o culto ao bandido, a visão idílica que se tem por aquele que tem poder, gerando uma cultura da violência.

Se acharmos que a violência nas escolas se dá porque existe violência na sociedade, não poderemos mudar a escola. Teremos uma situação de imobilidade, vamos ter que esperar que a sociedade mude, para que a escola mude. Não, temos que lutar cotidianamente para que a situação da instituição social escola seja mudada.

Para que isto ocorra, precisamos entender a violência como um fenômeno complexo, multifacetado, cuja percepção pode ser diferente, segundo a cultura, a sociedade, a classe social, a relação de gênero, de raça ou cor, e segundo o papel que cada um tem na sociedade.

Quando se discute a violência, deve-se ter dois cuidados: o primeiro, não banalizá-la; o segundo, não exagerá-la, de forma a pensar que o fenômeno acontece a toda hora, todo momento, criando com essa atitude, também, uma certa situação de imobilidade. Temos que pensar que a violência é a negação da dignidade humana, e trabalhar pela dignidade humana. Sendo a escola o lugar do saber, da socialização, do conhecimento é o lugar da dignidade, e por ela temos que trabalhar.

### Os muros reais

Diversos tipos de violência rondam a escola. De todas, a agressão verbal é a mais banalizada, e pode se dar pelas razões mais corriqueiras, havendo o perigo de passar a não ser considerada violência, mas linguagem normal.

Que os jovens entre eles tenham linguagem agressiva, é diferente que o professor a tenha com o aluno, ou o aluno a tenha com o professor. Os professores vêm sendo vítimas de ameaças, xingamentos, acusações, palavras difamatórias, e mais recentemente da cyber-violência. Também os pais, muitas vezes chegam na escola de uma forma muito agressiva.

São agressões que acontecem no cotidiano das escolas, tendo como consequências desestímulo, tensões, tristeza, sensação de impotência e, por fim, o burnout. Temos hoje, devido à falta de civilidade dos relacionamentos, uma situação difícil, e as escolas não estão sabendo o que fazer.

Ouvidos em pesquisa, os professores relatam em seu cotidiano muitas dificuldades. Falam as palavra frustração, fragilidade, impotência, humilhação, sentem-se feridos; dizem que a escola lembra uma panela de pressão; falam nessa grande tensão que existe entre a lógica da escola e a lógica dos alunos; falam que existe uma grande defasagem entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Também os gestores são vítimas. Este ano tivemos um diretor de escola em Brasília que foi morto por traficantes porque os proibiu de entrarem na escola. É preciso repensar qual é o papel da escola, e qual o papel da polícia. Esse diretor foi morto porque achava que podia dar conta do tráfico de drogas, o que não se faz individualmente. São coisas que vão tomando uma enorme gravidade no cotidiano das escolas.

A verdade é que a escola mudou. Nos últimos trinta ou quarenta anos, mudou nos seus alunos, com a democratização do acesso, a massificação, fazendo com que todos fiquem ou passem pela escola. Por outro lado, os cursos, ou o que é ensinado aos professores e gestores escolares, não atendem a essa questão social que acontece nas escolas; esse "que fazer", os professores não sabem.

O fato de os educadores não estarem preparados, de não saberem falar a linguagem dessas crianças, adolescentes e jovens, faz com que exista na escola um muro cultural, não só um muro social, que os educadores se sentem sem possibilidade de transpor, e os alunos também se sentem sem condição de superar. A escola é o lugar onde os muros não são simbólicos, os muros são reais fora e são reais dentro da escola também.

### Prevenir, sempre

Não podemos insistir em olhar a violência como um fenômeno exterior à escola, criando uma situação de imobilidade. Também não podemos pensar só em medidas repressivas. Não podemos, por exemplo, pensar que a polícia resolverá o problema. A polícia tem um papel, quando há situações de extrema gravidade. Quando há pessoas com armas na escola, ou quando existe tráfico na escola, é evidente que se deve chamar a polícia. Mas a policia tem que garantir que as pessoas cheguem sãs e salvas nas escolas, tem que estar na rua, e não dentro da escola, para garantir a segurança das crianças, adolescentes e jovens. Quando as funções disciplinares são entregues à policia, a sensação que têm os alunos é de que os professores e gestores não têm domínio nenhum sobre a escola, que esta entregou para outrem o poder. Há pesquisas norte-americanas demonstrando que quando se coloca a polícia dentro da escola, a situação piora, não melhora. Pode ser que, num primeiro momento, haja o medo da policia, mas com o passar do tempo, a sensação dos adolescentes e jovens é de que a escola não deu conta de cuidar deles, de que eles estão no poder, e que é preciso chamar a polícia para cuidar deles.

Outra discussão muito atual e presente são as soluções tecnológicas para resolverem a questão da segurança nas escolas: detectores de metais, circuitos de televisão, câmeras, grades, revistas surpresas. Elas só pioram o clima escolar.

As medidas preventivas sempre devem ter prioridade sobre as repressivas. Se na escola as relações fossem diferentes, se trabalhássemos por melhorá-las, o dinheiro que vai para as câmeras poderia ser usado em novos tipos de medidas e políticas não repressivas. Uma política repressiva, nunca vai substituir uma política social. É claro que em determinados momentos há a necessidade

de políticas repressivas, mas os aparelhos tecnológicos não vão substituir tudo o que se tem que discutir e fazer em relação às violências nas escola.

# Políticas públicas: respostas e soluções

Dar resposta a essas questões requer a sociedade e o poder público engajados em resolvê-las. Primeiramente é preciso um plano de convivência escolar, baseado em um diagnóstico. Sabemos de maneira intuitiva que existem grandes problemas, grandes questões, mas não temos um diagnóstico do que está acontecendo nas escolas.

Em Brasília, a Secretaria de Educação está desenvolvendo um programa de combate às violências nas escolas e nos pediu para colaborar nesse projeto. Estamos lançando um livro com o diagnóstico da questão das violência nas escolas do Distrito Federal. O propósito dele é propor políticas para mudar o clima escolar.

Identificados os problemas através do diagnóstico, é preciso formular um plano de convivência escolar, com acordos mínimos dentro das escolas, com novos pactos de convivência.

Esse projeto de convivência deve mudar o clima da escola, fazendo uma intervenção no sentido da mudança, para transformar o cotidiano de medo em cotidiano de proteção. O clima escolar é fundamental para a qualidade do ensino.

A internet foi usada para trabalhar temas demandados pelos próprios professores durante a etapa de pesquisa para o diagnóstico sobre violências nas escolas. Os alunos também fizeram parte dessa discussão pois devem participar do processo, sabendo que também são vítimas da violência.

Fizemos depois a devolução desse diagnóstico para as Delegacias de Ensino, para ser discutido com os professores e diretores, na busca de propostas de solução.

Estamos propondo, também, cursos de formação para professores e demais educadores. Nele, iremos trabalhar instrumentos de auto-gestão de diagnóstico da escola. Ou seja, nesse curso sobre convivência escolar, o que se quer é que os professores ou orientadores se tornem futuramente pesquisadores da sua própria realidade.

Esse instrumento de autogestão servirá para que as escolas tenham uma idéia mais cientifica e menos intuitiva do que está acontecendo. Num portal digital os educadores discutirão através da internet, para que coloquem suas dúvidas, suas opiniões, e partam mais fortalecidos para uma mudança da prática.

Esperamos que com essas medidas haja uma mudança no comportamento, nas relações sociais da escola, dos alunos, dos professores, dos diretores, dos educadores em geral. Esperamos uma redução da violência física, simbólica, verbal, sexual, questões muito graves que ocorrem nas escolas.

No final do curso, os educadores farão um trabalho de intervenção nas suas próprias escolas, sobre um tema que achem de interesse. Esperamos que isso tudo leve, inclusive, a um aumento muito significativo do rendimento escolar.



A Profa Tânia Zagury, após sua palestra, entre as Diretoras do SINESP Marilva e Norma

# Por que fracassa a educação

cada ano avaliações evidenciam que o Brasil ainda não encontrou a fórmula de distribuir democraticamente o saber. No Pisa-2003<sup>i</sup>, ficamos em último lugar em matemática. No Rio, o "Estadual 2006" mostrou decréscimo de conceitos "A" e incremento de "E", seguidamente, há 3 anos. Maior dificuldade detectada: interpretação de textos. Metodologia, excesso de conteúdos, anacronismo, forma de avaliar,

desmotivação, interferência da mídia etc. são apontados como causas da ineficiência. Opiniões, na maior parte das vezes não fundamentadas em estudos de realidade. Ou seja: "acha-se" muito, mas pesquisa-se pouco. Quem ouve, acaba achando que é uma verdade inquestionável e sai repetindo... Assim criam-se os mitos em Educação, que prejudicam a caminhada para o Brasil alfabetizado, consciente e com igualdade de oportunidades.

Considero fundamental para a superação dos atuais problemas, adotar desde logo 3 medidas: 1ª) Continuidade nas experiências e projetos pedagógicos: todo projeto a ser implementado teria que incluir o período mínimo para que resultados pudessem ser observados. Antes de decorrido não se poderia interrompê-lo, exceto se resultados negativos - fruto do acompanhamento, necessariamente presente - fossem detectados inequivocamente; 2ª)

<sup>(1)</sup> Adaptado do livro "O Professor Refém – Por que fracassa o Ensino"

i - Programme for International Student Assessment, lançado pela OCDE em 1997, que abrange 40 países

Acompanhamento e avaliação sistemáticos de processo e de produto: para permitir que distorções, dificuldades e problemas fossem detectados em curto prazo, possibilitando correções imediatas. Qualquer mudança (metodológica ou estrutural) seria iniciada experimentalmente em "locais-pilotos" - nunca em todo o país; 3ª) Análise de resultados: para suspender ou prorrogar o trabalho, sempre com base nos resultados do projetopiloto, fio-condutor de decisões sobre pertinência, permanência ou mudança.

Cada mudança no sistema educacional implica em altos gastos e, no mínimo, em muitas horas de trabalho por parte dos envolvidos. Para os professores, em especial, representa também novos esforços e capacidade de adaptação. É inconcebível, portanto, que se suspenda e se perca (como é usual) todo um trabalho sem uma análise séria que justifique tal decisão.

Mudanças educacionais não faltaram ao Brasil do século XX. Ainda assim, só vimos queda na qualidade. É o próprio INEP/ MEC quem afirma: ao final da 4ª série do Ensino Fundamental mais da metade dos alunos continua mal sabendo ler e fazer cálculos matemáticos básicos, com pequena "melhora" ao final da 8ª. E de nada adianta a cada novo gestor comecar outro modelo. Começando a cada vez do zero poderemos sanar equívocos sim, mas seguramente iniciaremos outros. Para evitar mais fracassos é mister, entre outras coisas, ouvir em escala representativa o docente que atua em sala de aula, antes de colocar em prática novos projetos. Não se trata de pedir permissão nem inverter a hierarquia, mas de investigar o que eles têm a dizer sobre as necessidades intrínsecas do projeto e a viabilidade de execução. Quem executa a nova proposta (o professor) é o mais apto a perceber - do ponto de vista da prática - as possibilidades, necessidades e/ou limitações de ângulos que quem planeja nem sempre percebe.

Alguns municípios fazem levantamentos junto aos docentes, mas poucas vezes o que expressam serve de base às decisões pedagógicas. Nós, especialistas, tendemos a achar que sabemos o que é melhor para a Educação. É verdade; mas os docentes, sabem mais da prática. Portanto, se não atentarmos às suas ponderações, daremos continuidade à desconstrução da indissolúvel união teoria/prática, tão defendida pelas modernas linhas pedagógicas. Os docentes me parecem ser os profissionais mais indicados para apontar demandas de infra-estrutura, treinamento, espaço físico etc. Ignorar isto, significa a diferença entre sucesso ou fracasso de uma medida.

Educação que se quer de resultados precisa se fazer assim. Ignorar a realidade das salas de aula lotadas na maioria das escolas do país; a média de quatro horas de aula; a impossibilidade quase total de o professor se atualizar nas condições atuais é fechar os olhos à realidade de que o Brasil não é composto pelos poucos que pertencem às classes A e B; é esquecer as salas multisseriadas; é fingir que já superamos o problema dos que nem giz tem - para citar o recurso mais corriqueiro de uma escola; é fazer de conta que o professor não ganha pouquíssimo; que há os que mal e mal completaram o Ensino Médio; assim como há os que viajam no lombo de burricos ou em canoas até chegar a seus alunos...

É fácil dizer que cabe ao professor fascinar, deslumbrar crianças e jovens; que é sua obrigação ser empreendedor e criativo; que deve usar variadas técnicas de ensino e avaliar qualitativamente. Discurso embasado sem dúvida, mas que esquece o Brasil continente, o Brasil que tem milhões de crianças com fome e outras carências, que não tem nem sala de aula em muitos municípios, nos quais a escola é apenas uma casinha tosca, perdida num mundão de chão, que separa os alunos de suas também toscas casas, quilômetros atrás... Que esquece principalmente a realidade de um docente que decerto não pode encantar crianças nem jovens, porque nem ele está encantado com a realidade que enfrenta.

do, a Educação tem que primeiro cumprir sua função inclusiva - no sentido lato da palavra - propiciando cidadania mínima a quem ainda nem cidadão é, porque não compreende nem pode compreender o que ocorre à sua volta, já que não lê, não faz contas e, quando lê, não compreende o que leu. Acabar com o isolamento em que o professor de sala de aula se encontra atualmente, faz parte da inclusão. Precisamos envidar esforços para promover uma coalizão real se desejamos alcançar melhores resultados no ensino. Espera-se do professor que seja o executor eficiente e motivado das mudanças que níveis mais altos projetam. Vivemos a era da propalada "gestão democrática",

Para recuperar o tempo perdi-

mas ao professor não é dado o direito de participar efetivamente desse avanço. Para mudar a práxis é necessário que não se aja simplesmente usando a força da lei, modismos pedagógicos ou simpatias pessoais. Medidas, para que funcionem, carecem decorrer de estudos de realidade que as tornem viáveis em primeiro lugar, e, em segundo, necessitam muitíssimo da adesão de quem executa. E

adesão se alcança: 1°) Preparando bem e previamente os docentes através de estratégias adequadas, com duração suficiente para que se sintam seguros e tecnicamente convencidos a praticarem o aprendido; e 2°) planejando mudanças sempre calcadas na real possibilidade de execução.

Grande parte do que se tentou fracassou porque não havia real-

mente possibilidade de operacionalização. Os ciclos e a progressão continuada, por exemplo, poderiam ter contribuído para melhorar a qualidade da educação, mas, pelo andar da carruagem, terminarão como tantas outras (e outras mais que suriam) se continuarmos mudando ao sabor do vento, da política partidária ou de simpatias pessoais - fracassando e piorando o produto final. Se tivessem feito antes da implantação treinamento sério e adequado (não apenas metodológico, que nem esse foi bem feito) dos professores; organizado e reformado as escolas de modo a permitir turmas com menos alunos; aumentado a carga horária discente; enfim - se apenas tivessem colocado em prática os itens já previstos na LDB de 1996 - teríamos tido resultados bem diversos.

Foto: José Bergamin

O problema não está na mudança nem no método que se propõe - e sim no descompromisso e na precipitação, na forma radical e rápida (e que, portanto, deixam de ser propostas e passam a ser impostas) com que se fazem as mudanças educacionais, e que as têm levado ao insucesso, à não-aceitação, à impossibilidade de adoção e à rejeição, o que, em outras circunstâncias, poderia ter melhorado o ensino.

Em síntese, não precisamos inventar nem copiar nada - por ora, pelo menos. Só agir de modo científico e não por ensaio e erro. Afinal, já estamos no século XXI e grande parte dos cidadãos desse nosso Brasil ainda não sabe ler nem contar. Não podemos, portanto, nos dar ao luxo de novos fracassos.





O Prof. Rudá Ricci durante sua participação no Fòrum 2009 do SINESP, em que apresentou as diretrizes e os resultados da pesquisa que resultou no Retrato da Rede/2009, com as Dirigentes do SINESP Benê e Rosana

# Entrevista com Rudá Ricci - Retrato da Rede

niciativa pioneira do SINESP, a pesquisa Retrato da Rede mapeia as condições em que se desenvolve a educação na cidade de São Paulo. É elaborado anualmente com a ajuda dos Representantes de Local de Trabalho e aborda questões como perfil dos entrevistados, condições de trabalho, recursos humanos e materiais, apoio pedagógico, programas sociais nas Unidades Educacionais, gestão colegiada, terceirização e outras.

Em 2009, na quarta edição do Retrato da Rede, o SINESP agregou valor a esta sua iniciativa, firmando uma parceria com Instituto Cultiva – Cidadania e Controle Social. Juntos, elaboraram uma pesquisa de cunho científico, com mais de setenta questões, ouvindo 373 Gestores Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Em 2010, o universo de entrevistados aumentou, atingindo 418, e a pesquisa aprofundou temas centrais, favorecendo a precisão e o padrão das respostas.

O Retrato da Rede do SINESP vem tendo ampla repercussão na mídia, no Legislativo Municipal e na própria Secretaria Municipal de Educação. Caminhamos, sem dúvida, para firmar nossa pesquisa como uma referência na avaliação da gestão pública na área educacional do maior município do país.

A Revista do SINESP entrevistou o Sociólogo Rudá Ricci, Diretor Geral do Instituto Cultiva, que falou sobre o Retrato da Rede.

SINESP – As pesquisas têm um papel importante no mundo de hoje. São usadas para prever eleições, lançar produtos, verificar tendências, comportamentos. O senhor acha que fazem jus a este sucesso?

Rudá Ricci – Sim. Primeiro,

porque vivemos num mundo de multidões. Em pequenas comunidades temos como reconhecer as intenções de quem está próximo. Em sociedade de massas é necessário compreender as motivações, procurando perceber a formação de opiniões. Há, contudo, um problema adicional, contemporâneo: a fragmentação social. Alguns denominam de sociedade em rede. São estruturas fluidas, voláteis, móveis. Assim, as opiniões se alteram constantemente, porque os indivíduos formam tribos e mudam de tribos com certa velocidade, criando novas redes sociais e novas opiniões.

Assim, como podemos tomar decisões sem conhecer cientificamente, com técnicas adequadas a um mundo tão móvel e fragmentado? As pesquisas ganham relevo por estes motivos.

SINESP - A forma como as escolas vêm sendo avaliadas, através de pesquisas quantitativas está correta? É um sistema válido, ou pode ser contestado?

Rudá Ricci – A pesquisa quantitativa revela apenas uma face diminuta da realidade. Mas ela é ainda mais frágil quando se procura avaliar práticas sociais que envolvem relações afetivas, que se definem pela subjetividade.

Este é o caso da educação. Estudos canadenses recentes revelam que um aluno se relaciona melhor com determinada disciplina quando percebe que seu professor indica, por sinais, que ele tem futuro, é competente naquela área de conhecimento. Ora, trata-se de uma relação absolutamente definida por esta relação do olhar, do tom de voz.

Como as pesquisas quantitativas (como SARESP e IDEB) podem avaliar tal situação? Só pesquisas qualitativas podem realizar esta avaliação. A situação é ainda pior quando sabemos que formação e desempenho de um aluno ocorrem por um consórcio de fatores. O fator mais importante é a família e não a escola. As avaliações sistêmicas governamentais não incorporam, de fato, as influências e impactos das relações familiares. Não incorporam o consórcio de disciplinas, o espaço, as relações entre amigos e tribos escolares. Enfim, deixam de fora uma gama imensa de relações e fatores que influenciam diretamente no desempenho dos alunos. O pior é quando são utilizados dados tão pobres para criar premiações aos professores e diretores escolares. Neste momento fica evidente que se trata de um sistema de controle e disciplina do trabalho educacional (de tipo taylorista) e não um sistema científico de melhoria da

educação.

SINESP - O Retrato da Rede, iniciativa do SINESP, é uma amostra fiell da RME de São Paulo? Tem validade científica?

Rudá Ricci – Sim. A margem de erro é de apenas 3%. Mas é uma faceta da realidade escolar. Como já afirmei anteriormente, necessitamos complementar os instrumentos de pesquisa que utilizamos. Vamos incorporar na pesquisa instrumentos qualitativos, como grupos focais, que avaliam os valores e motivações pessoais e grupais. Vamos iniciar a construção de séries históricas, procurando analisar as mudanças ao longo do tempo. E vamos caminhar para construir o Indicador SINESP (INDISINESP), de avaliação da qualidade da educação municipal paulistana. Temos muito trabalho pela frente. O SINESP se tornará referência obrigatória nas avaliações da educação de São Paulo. E demonstraremos o quanto SARESP e IDEB são insuficientes para avaliar o que de fato ocorre nas escolas.

Já podemos ver que as condições de trabalho nas escolas são ruins, que o excesso de burocratização e exigências da secretaria roubam muito tempo dos diretores e especialistas da escola em ações que não são prioridades. Eles deixam de dar atenção ao acompanhamento pedagógico.

Somente este dado já demonstrou



o quanto as avaliações sistêmicas

são frágeis. E como será um imenso erro se elas forem utilizadas em qualquer política de estímulo ou tentativa de melhoria da qualidade do ensino público.

SINESP – Quais os aspectos mais relevantes apontados no Retrato da Rede? O que mais o surpreende na pesquisa?

Rudá Ricci – Primeiro a excessiva exigência da burocracia da secretaria de educação. Ao redor de 70% dos diretores e especialistas está vinculado a preenchimento de papéis e envio de dados. É um erro grosseiro. Os pais deveriam se revoltar contra esta situação. É dinheiro público jogado fora.

Tantos anos de estudo e experiência profissional para reduzir ao preenchimento de papéis? Em segundo lugar, a confirmação do aumento de stress e depressão entre profissionais da educação. A pesquisa revelou, ainda, problemas regionais mais acentuados. Em 2009, por exemplo, Pirituba e Santo Amaro apresentaram o maior índice de baixa auto-estima entre os pesquisados. Em terceiro lugar, os programas de formação ofertados pela secretaria de educação são criticados. Os pesquisados afirmam que não são ouvidos. E aí surge o último problema que destacaria: muito material de apoio enviado para

as escolas é avaliado como inadequado. Justamente porque os diretores e especialistas não são ouvidos. Trata-se de uma lógica burocrática verticalizada e centralizadora. Algo que poderia fazer analogia com o futebol: é como se na hora de bater uma falta o jogador tivesse que seguir as orientações do cartola do seu time. Mesmo sabendo que o melhor seria colocar a bola no ângulo esquerdo, fosse obrigado a chutar rasteiro, no meio da barreira. Dificilmente marcará gol e perderá a confiança.

SINESP – O Retrato da Rede poderia ser usado como indicador em se tratando de políticas públicas para a educação?

Rudá Ricci – Sim. Vamos trabalhar duro para que isto ocorra. Vamos agregar outras metodologias e instrumentos. Vamos procurar avaliar a consistência de alguns dados e indicadores. Em três anos, poderemos ter certeza que teremos um conjunto de v v eficientes. E o SINESP, como já afirmei, se transformará em fonte confiável de consulta e avaliação do sistema educacional. O SINESP se consolidará como sindicato cidadão, que além de defender os interesses de sua base sindical, defende as políticas públicas de qualidade. Não políticas de governo, mas políticas de Estado.

# O Retrato da Rede na mídia

Artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo de 26 de maio de 2010, pág. C3 (reproduzido abaixo)

Veja nas próximas páginas outros artigos publicados na grande imprensa com base no Retrato da Rede

# 60% DE DIRETORES TÊM DOENÇA PSICOLÓGICA

Pesquisa diz que seis entre dez gestores de escolas municipais de SP tiveram em 2009 problemas como estresse Levantamento foi feito pelo sindicato da categoria; só 0,9% dos dirigentes disseram não ter questões de saúde

**DIRETORES DE ESCOLAS ESTRESSADOS** 

Quase 60% dos dirigentes de escolas municipais de São Paulo sofreram no ano passado algum problema psicológico, aponta pesquisa feita pelo sindicato da categoria.

Estresse foi o mais citado, com 15,4%, seguido de ansiedade e fadiga. O primeiro sintoma relatado que não se vincula diretamente a questões psicológicas foi dor de cabeça.

Apenas 0,9% dos dirigentes disseram não ter passado por nenhum problema de saúde. Foram ouvidos pelo Sinesp (sindicato) 418 gestores, para representar os cerca de 5.000 diretores, supervisores e coordenadores.

Para o sociólogo Rudá Ricci, coordenador da pesquisa, "a situação preocupante" ocorre devido ao excesso de burocracia, como preenchimento de formulários, que tira tempo de atividades pedagógicas. Ele cita ainda conflitos com pais de alunos.

Os dois pontos estão entre as principais reclamações dos entrevistados.

### Alunos heterogêneos

Para o secretário municipal de Educação, Alexandre Schneider, o principal fator para desgaste dos profissionais das escolas é a dificuldade em "lidar com conflitos", após a cobertura da rede pública ter aumentado ao longo dos últimos 20 anos.

"Os alunos são mais heterogêneos, é mais difícil de trabalhar. Todos se frustram quando eles não aprendem", diz o representante da gestão Gilberto Kassab (DEM).

A secretaria pretende fazer ainda neste ano a capacitação de servidores para melhorar a relação com os pais e os estudantes.

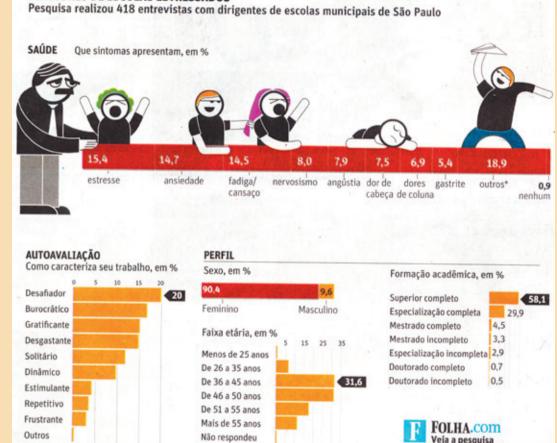
Especificamente sobre os dados da pesquisa, Schneider afirma que o quadro mostrado está superestimado.

### **Tratamento**

Para os pesquisadores da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) Helena Calil e Marcos Ferraz, os dados apresentados são semelhantes ao que aparece no restante da população.

"O que se precisa fazer é criar programas para cuidar melhor desses educadores. A psicologia e a psiquiatria, inclusive na rede pública de saúde, têm todas as condições de tratar casos de depressão ou transtornos de ansiedade", diz Ferraz.

### INFOGRÁFICO PUBLICADO JUNTO COM O ARTIGO NO JORNAL



#### frases

"O que se precisa fazer é criar programas para cuidar melhor desses educadores. A psicologia e a psiquiatria, inclusive na rede pública de saúde, têm todas as condições de tratar casos de depressão ou transtornos de ansiedade"

MARCOS FERRAZ - pesquisador da Unifesp

"Os alunos [da rede pública] são mais heterogêneos, é mais difícil de trabalhar. Todos se frustram quando eles não aprendem"

"[O estresse] é inerente às atividades da população de São Paulo como um todo. Os diretores [de escolas] não estão em situação pior"

ALEXANDRE SCHNEIDER - Secretário Municipal da Educação



completa na Folha.com:

# **Burocracia toma mais** tempo de diretor do que pedagogia

Pesquisa mostra que principal queixa dos dirigentes de escola é com atividade administrativa - Para pesquisador que participou do levantamento, 70% do trabalho do diretor escolar está ligado a funções burocráticas do colégio

FÁBIO TAKAHASHI DA REPORTAGEM LO-

Mais do que salário, violência e espaço físico inadequado, a principal queixa dos diretores da rede municipal de São Paulo é o excesso de burocracia.

A constatação foi feita em pesquisa do Sinesp (sindicato da categoria), que entrevistou em março 373 gestores. Destes, 53% se queixaram que gastam mais tempo com papéis e formulários do que com atividades pedagógicas -reuniões com os professores, por exemplo.

Segundo os dirigentes, o problema é agravado pela falta de funcionários nas escolas. Salário foi apontado por 3% da amostra como um dos principais problemas; 9% citaram violência e insegurança; e 38%, deficiências físicas das escolas.

A pesquisa foi feita para representar os 5.000 diretores e coordenadores pedagógicos do sistema municipal paulistano.

Algumas das atividades não pedagógicas que os diretores fazem são controle de notas fiscais de compras; pagamento de fornecedores; levantamento de informações como férias e adicionais por tempo de serviço dos professores, para serem enviadas à diretoria de ensino.

em outros países decidiram deixar os diretores focados nas atividades pedagógicas, eliminando processos burocráticos, aliado à contratação de funcionários para cuidar especificamente da parte administrativafinanceira. Nova York é um exemplo.

Sistemas de ensino

carga burocrática para



pesada", disse o secretário municipal da Educação, Alexandre Schneider. "Mas temos diminuído"

A dirigente de uma "Reconheço que a escola de ensino fundamental na zona sul, os diretores é muito que prefere não ser

identificada, reclama que qualquer compra exige três orçamentos e, posteriormente, o envio dos documentos a um contador.

"Há ainda sobreposição de pedidos. Preciso mandar a planilha ao setor de bens da secretaria e, depois, ao de compras. Mas são necessários ajustes em cada uma, o que toma tempo", disse. "Quase não dá para conversar com os professores." "A vida dos dirigentes

de bens patrimoniais

é um inferno. E isso vale para quase o país todo", afirma Ilona Becskeházy, diretora-executiva da Fundação Lemann, que capacita diretores de redes públicas. Ela sugere que as escolas tenham um diretor pedagógico e outro administrativo.

O pesquisador Rudá Ricci, consultor do levantamento, calcula que 70% do trabalho do diretor está ligado à burocracia. "Há desconfiança em cima dos diretores e professores. Por isso tantos relatórios." Para ele, o ideal seria que as secretarias se concentrassem em avaliar o rendimento

Essa foi uma das mu-

>> reunião com a equipe pedagógica e administrativo para avaliar casos de alunos com problemas de aprendizad >> conferência e assinatura de documentos a serem encaminhados à diretoria regional de ensino (férias. memorandos, adicionais por tempo de serviço etc)



>> visto na pasta de solicitação

>> controle de faltas

visto na pasta de abono de faltas do corpo docente >> atendimento aos docentes >> organização dos serviços dos agentes escolares >> atendimento de policial militar para programa de segurança

por exemplo, contratar seus professores. Além disso, foram elimi->> compra de cortinas nados órgãos equivalente às diretorias regio-

>> envio de notas e extratos

pagamento de fornecedore

>> atendimento aos alunos

organização dos turnos.

>> leitura do Diário Oficial

bancários para contador

>> atendimento aos pais >> atendimento aos professor

ROTINA DE UM DIRETOR DA REDE

semana letiva de julho

danças aplica-

das em Nova

York, diz a pes-

quisadora Patrí-

cia Guedes, que

analisou, a pedi-

do da Fundação

Itaú e do Institu-

to Braudel, a re-

forma daquele

Ao mesmo

tempo que

passaram a ser

cobrados por

resultados (di-

retores que não

melhoram suas

escolas não ga-

nham bônus e

podem até per-

der o cargo), os

dirigentes ga-

nharam auto-

nomia. Podem,

nais de ensino

"Diminuiu mui-

to a papelada.

sistema.

As atividades da diretora Elizabeth Micheletti, na última



atendimento aos alunos >> atendimento aos de abono de faltas do corpo administrativo, pedagógico e >> controle de faltas dos >> correções da verba de adiantamento bancário >> atendimento aos pais



DA REPORTAGEM LOCAL

Às vésperas do fim do primeiro semestre letivo, a diretora Elizabeth Fátima Faria Micheletti, 42, estava preocupada com o rendimento de alguns alunos. Mas conseguiu se reunir apenas uma vez com seus professores, para avaliar o problema. "A parte burocrática passa dos limites, não sobra tempo para o acompanhamento pedagógico", reclama.

A pedido da Folha, a dirigente da escola de ensino fundamental 19 de Novembro. na zona leste, enumerou as suas atividades na última semana letiva de julho. O colégio, de 900 alunos, foi escolhido por ter a nota média da rede.

**FOLHA** - Como é a sua rotina?

**ELIZABETH MICHELETTI** - A parte burocrática passa dos limites, não sobra tempo para o acompanhamento pedagógico. Há excesso de papéis. Não há como tirar do diretor algumas guestões. Mas a escola está encarregada de coisas que não deveria. Fazer teste de visão nos alunos, entregar uniforme, leite. A situação melhorou um pouco agora porque tenho dois assistentes, antes era só um. Há alguns avanços, mas insuficientes.

**FOLHA** - O que a sra. gostaria de fazer na área pedagógica?

**ELIZABETH** - Acompanhar aulas dos professores. Não consigo parar dez minutos para acompanhar uma explicação. Ando com um radinho na mão, porque toda hora me chamam para assinar algum papel.

### Prefeitura diz que problema está sendo reduzido

DA REPORTAGEM LOCAL

O secretário municipal de Educação, Alexandre Schneider, concorda com a reclamação de excesso de burocracia. Mas defende que o problema está diminuindo na rede. Entre as ações da prefeitura, ele cita a contratação de 2.500 funcionários admi-

nistrativos. Além disso, diz, a distribuição do leite aos alunos não será mais feita na escola. A partir deste mês, será pelo correio.

Schneider afirma ainda que a terceirização da merenda ajuda os dirigentes, que não precisam mais se preocupar em comprar alimentos ou controlar a presença de funcionários. Devem apenas supervisionar o produto entregue aos estudantes.

"Nossa ideia é deixar os diretores cada vez mais concentrados na área pedagógica. Mas claro que há funções burocráticas inerentes ao serviço público, que não dá para acabar."

Schneider cita também o dinheiro transferido direto para as escolas, o que aumenta a autonomia dos dirigentes. De acordo com a secretaria, o programa cresceu de R\$ 7,5 milhões, em 2005, para R\$ 41 milhões três anos depois.

A prefeitura estuda ainda tirar a distribuição dos uniformes das escolas, para enviá-los também pelo correio.

### Baixo desempenho

A presidente do Sinesp (sindicato dos diretores), Maria Benedita de Andrade, afirma "que parcela significativa do trabalho escolar fica comprometida com outras tarefas, prejudicando a ação educativa nas salas de aula, com efeitos óbvios no desempenho dos alunos."

Ela reclama que os dirigentes são responsáveis, por exemplo, pela distribuição de leite e uniformes, além de levantamento de dados dos interessados em transporte escolar e programas assistencialistas (áreas de saúde e lazer).





- atrondimento aos pais atendimento aos profes organização da escola para
- >> reativação de conta no Banco do Brasil (Programa Dinheiro





# Vandalismo, a maior queixa das escolas

Levantamento aponta os problemas destacados por profissionais das escolas municipais de São Paulo

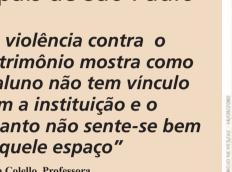
ISIS BRUM isis.brum@grupoestado. com.br

Ameaça, furto e vandalismo são os tipos de violência mais frequentes nas escolas municipais de São Paulo, de acordo com o estudo Retrato da Rede 2010, realizado pelo Sindicato dos Gestores Educacionais de São Paulo (Sinesp) em parceria com o Instituto TV Cultiva, em 2009, e divulgado neste ano.

Entre as unidades distribuídas em 31 subprefeituras, dez delas relataram sofrer com ameaças, nove com furtos e oito com atos de vandalismo, violência que atingiu o maior porcentual: 31% dos entrevistados a relataram em Perus, na zona norte. A Secretaria Municipal de Educação informou que enfrenta o problema com ações como ampliação do horário de permanência do

"A violência contra o patrimônio mostra como o aluno não tem vinculo com a instituição e o quanto não sente-se bem naquele espaco"

Silvia Colello, Professora



Faculdade de Educação da USP

aluno na escola e atividades de lazer com a participação dos pais (leia ao lado).

As reclamações foram feitas por uma amostra de 418 profissionais da educação, entre diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos da rede municipal e os resultados refletem a situação vivida no ambiente

A agressão física – a forma mais grave de violência escolar apareceu em três regiões. A subprefeina, na zona sul, é a segunda no ranking de maior incidência cia, juntamente com sora de Geografia", faltam o tempo todo,

o bullying - 16,7% dos entrevistados da região relataram ter presenciado situações de violência física e humilhações.

Para uma coordenadora pedagógica da rede, que pediu para não ser identificada, a situação mais grave do dia a dia é lidar com alunos armados. Geralmente, são estudantes em liberdade assistida (programa da Fundação Casa para reinserir socialmente menores que cometem delitos) ou dos cursos noturnos para jovens adultos (EJA). "Eu já convenci aluno do EJA a me entregar a arma com a qual ele queria matar a profesconta a educadora, de 47 anos, dos quais 28 dedicados ao ensino público. "A gente sai de casa e não sabe se volta".

Porta destruída após vandalismo no CEU Três Pontes, na zona leste

Para uma diretora de uma escola da zona norte, a depredação do patrimônio público é um dos piores problemas de sua unidade. Na análise da educadora Silvia Colello, da Faculdade de Educação da USP, "a escola incorpora valores e tensões da sociedade, mas também gera e fomenta sua própria forma de violência". Para Silvia Colello, "o aluno, muitas vezes, encontra autoritarismo, professores descompromissados, que

uma escola feia e um ensino que não diz nada para sua vida".

"A violência contra

o patrimônio mostra como o aluno não tem vínculo com a instituição e o quanto não se sente bem naquele espaço", diz Silvia. Um exemplo disso é a depredação do CEU Três Pontes, na zona leste, alvo de vandalismo em janeiro, após sofrer com o alagamento crônico do entorno.

"Se a instituição não dá nem chance para os filhos de uma determinada comunidade obterem uma vaga, que relação essas pessoas vão ter com a escola?", questiona o sociólogo Moisés Batista, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP.

Preocupado com os entraves que dificultam o funcionamento da rede, Batista acredita que a reversão desse quadro começa com cada unidade revendo seu projeto político-pedagógico. Na mesma linha, Silvia defende que as escolas abordem os problemas de violência interna, descubram os motivos que levam a ela e proponha soluções específicas para sua unidade.

Presidente do Sinesp, João Alberto Rodrigues de Souza espera que o documento seja discutido pela Prefeitura e ajude a melhorar o cotidiano dos educadores.

### Relatos da violência escolar na capital por subprefeituras

Foram ouvidos 418 gestores, entre diretores de escola, supervisores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo MAMERICA FURTO WANDALISM Cidade Tiradent Santana/Tucuruvi Pirituba/Jaraguá d' Boi Mirim Ermelino Matarazzo Jabaguara São Mateus Freguesia do Ó/ Brasitándia Vila Prudente taim Paulista Campo Limpo São Miguel Paulista piranga Santo Amaro Vila Prudente

Vila Mariana Cidade Ademar anela do Socorro

# assessoria de imprensa. em suas unidades.

INFOGRAFICONS

# Maior participação dos pais ajuda

Ampliação dos turnos diurnos de permanência nas escolas e a realização de atividades de lazer nas unidades, inclusive aos sábados, e com a participação dos pais, são duas estratégias de combate à violência adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com nota enviada por sua

Atividades pedagógicas, como passeios monitorados a museus e teatros, distribuição de guias anti-drogas para alunos e professores e palestras dadas por policiais militares e quardas civis sobre o consumo entorpecentes também fazem parte das ações da pasta para reduzir os índices de violência

Para a SME, o desgaste que os educadores alegam sentir no ambiente escolar deve-se mais "à dificuldade em lidar com conflitos originados num ambiente cada vez mais heterogêneo", já que a rede cresceu "significativamente nos últimos 20 anos". "O fato de alguns alunos terem dificuldades no aprendizado, por exemplo, pode gerar frustracão em estudantes e professores", informa a nota.

### Condições melhoraram

Os profissionais ouvidos pela reportagem e o próprio sindicato afirmam ser, além da violência, burocracia, falta de infraestrutura e valorização do educador, ao contrário do que destaca a secretaria.

De acordo com o órgão, os salários foram reajustados em 40,9% e receberão mais 33,79% nos próximos três anos. "As condições físicas das escolas melhoraram muito nos últimos anos, com reformas parciais ou totais em todas as unidades.

Vem crescendo também o suporte pedagógico que é dado aos professores, como a adoção das Orientações Curriculares, o segundo professor em sala de aula e o uso dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, melhorando e facilitando assim o trabalho dos educadores", aponta a pasta.

Também de acordo com as informações da assessoria da secretaria, contribuíram para a melhoria das condições de trabalho dos professores "a autonomia dada às escolas da rede municipal de ensino, a adequação da jornada do professor à do aluno, a garantia de cinco horas de aula por dia e a premiação por desempenho". Para o órgão, estes são mais alguns dos benefícios conquistados pelos profissionais da educação.

# Sindicato pretende criar um **Indice da violência em 2011**

Este é o quinto ano em que o estudo 'Retrato da Rede', do Sinesp, é elaborado, mas é apenas a segunda vez que o levantamento é quantificado de acordo com métodos científicos. A ideia dos dirigentes do Sinesp é, só a partir do ano que vem, divulgar dados comparativos de um ano para o outro e, dessa forma, formatar um índice da violência escolar com base nos relatos colhidos pelo sindicato.

A entidade representa diretores de escolas, supervisores e coordenadores pedagógicos da rede municipal da capital. O questionário sobre violência é aplicado a esses profissionais. O Sinesp tem um representante para cada subprefeitura da cidade.

### Diretoria - Mandato 2009/2012



Maria Benedita de Castro de Andrade Vice-Presidente



Marisa Lage Albuquerque Secretária Geral



Luiz Carlos Ghilardi Vice-Secretário Geral



Eliana Mandarino G. Bonastre Diretora de Adm. Financeira



Amaral Seixas Vice-Diretora de Adm. Financeira



Egle Prescher laconelli Diretora p/ Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados



Janete Silva de Oliveira Vice-Diretora p/ Assuntos de Legislação e Defesa dos Direitos dos Filiados



Gonçalves Barsan Diretora de Eventos Educacionais



Neuza Maria Canile Hartman Vice-Diretora de Eventos Educacionais



Alairse Vivi Diretora Cultural



Rosana Capputi Borges Vice-Diretora Cultural



Aparecida Benedita Teixeira Diretora de Imprensa



Marilza Gomes da Gama e Silva Vice-Diretora de Imprensa



Maria Barile Diretora de Políticas Sociais



Norma Lúcia Andrade dos Santos Vice-Diretora de Políticas Sociais



Ana Maria Dünkel Bonalumi Diretora de Organização



Marivaldo dos Santos Souza √ice-Diretor de Organização Sindical



Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo

Pça. Dom José Gaspar, 30, 3° andar Centro - CEP 01047-010
Tel. 3255 9794 - sinesp@sinesp.org.br - www.sinesp.org.br