



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Camila da Silva Oliveira

**Caminhos desafiadores da gestão em escolas públicas que  
atendem a região do Complexo do Alemão e da Penha**

Rio de Janeiro

2019

Camila da Silva Oliveira

**Caminhos desafiadores da gestão em escolas públicas que atendem a região do  
Complexo do Alemão e da Penha**

Dissertação apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa  
de Pós-Graduação de Ensino em Educação  
Básica, da Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro

Orientadores: Profa. Dra. Mônica Regina Lins (Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (Coorientador)

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

O482 Oliveira, Camila da Silva

Caminhos desafiadores da gestão em escolas públicas que atendem a região do Complexo do Alemão e da Penha / Camila da Silva Oliveira - 2019.

104 f.: il.

Orientadora: Mônica Regina Lins.

Coorientador: Paulo Sergio Sgarbi Goulart.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Gestão educacional. 2. Violência escolar. 3. Violência urbana. I. Lins, Mônica Regina. II. Goulart, Paulo Sergio Sgarbi. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. IV. Título.

CDD 37:316.485.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Camila da Silva Oliveira

**Caminhos desafiadores da gestão em escolas públicas que atendem a região do  
Complexo do Alemão e da Penha**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Mônica Regina Lins (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (Coorientador)

Faculdade de Educação — UERJ

---

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFFRJ

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

*À minha pessoa, pelas lutas diárias.  
Aos que me sustentaram com amor e carinho.  
Gratidão, gratidão e gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos Orixás e toda egrégora da Tenda Umbandista Caboclo 7 Flechas – TUCAF, da Tenda de Umbanda Estrela de Aruanda – da TUEA e da Irmandade Espiritualista Verdade Eterna – IEVE por todo sustendo nas horas de dificuldades e por iluminarem meus caminhos. Aos filhos de santo amados que me aceitaram nessa condição de pouca atenção nesses 2 anos.

Agradeço ao meu esposo Sandro Castro por todo apoio conferido nos momentos mais tensos e doloridos, com todo seu carinho compreendeu que, no casamento, dividimos essa felicidade e as angústias, e à minha família, pela minha ausência nos momentos mais especiais devido à busca de um sonho.

Agradeço aos sacerdotes Francisco (*in memoriam*) Maria José e Elis Peralta, à minha médica Lívia Formiga, pelas bolinhas mágicas da homeopatia, e à Diana, por suas mãos mágicas para aliviar minhas dores.

Agradeço às companheiras de jornada, que sempre tinham uma palavra de força – Adriana Castro, Mônica Mota, Núbia Ambrussezi Jaime, Bianca Rodrigues, Rosimere Lacerda e Ingrid Senhor. Agradeço aos anjos da minha vida – Flávia Martins, Anderson Carvalho, Ricardo Mouta e Luciane Nascimento – e aos amigos que me apoiaram diariamente ao longo desses últimos anos, que estiveram ao meu lado diante das dificuldades e com quem compartilhei alegrias e aprendizados incontáveis.

Agradeço às professoras do CAP-Uerj, por quem tenho muito apreço pelo incentivo ao estudo e ao meu crescimento – Margarida dos Santos, Olga Guimarães e Claudia Andrade.

Agradeço aos coordenadores dos grupos de pesquisa pelos quais passei durante meu crescimento acadêmico na UERJ, Profa. Dra. Rita Ribes, Prof. Dr. Paulo Sgarbi e Profa. Dra. Rosanne Dias. Agradeço ao meu coorientador, Prof. Dr. Paulo Sgarbi e à sua esposa Marcela, por cederem o castelo para os encontros, discussões e montagem do almazine com o Grupo de pesquisa linguagens desenhadas e educação, em especial aos desenhistas Deborah Trindade, André Brown e Amélia Sgarbi pela amizade, dedicação e empenho nos nossos encontros.

Agradeço à minha banca, pela disponibilidade em participarem da conclusão deste estudo e pelas contribuições que certamente trarão para o refinamento desta pesquisa.

Aos queridos gestores Tânia, Patrícia, Adélia, Graça, Irene, Mauro, Denise e Filomena, meu agradecimento pela disponibilidade em contribuir para que essa pesquisa fosse concluída.

À minha orientadora Profa. Dra. Mônica Regina Lins, agradeço toda a confiança e aprendizado.

## RESUMO

OLIVEIRA, Camila da Silva. **Caminhos desafiadores da gestão em escolas públicas que atendem a região do Complexo do Alemão e da Penha**. 2019. 104f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo se propôs a investigar os desafios da gestão educacional em escolas da rede municipal localizadas em áreas de violência urbana. Desenvolvemos, como hipótese, que a gestão democrática nessas escolas pode contribuir para contornar as dificuldades provenientes dos conflitos locais, marcados pela violência urbana. Como objetivos específicos desse estudo, analisamos: (i) a concepção de gestão escolar e de gestão democrática dos gestores de quatro unidades escolares da rede municipal de ensino do RJ localizadas na região do Complexo do Alemão e na Vila Cruzeiro e (ii) as estratégias e táticas adotadas pela gestão para enfrentar os desafios provenientes da violência urbana em quatro escolas do ensino fundamental que se localizam nessas regiões. Para isso, traçamos como caminho teórico-metodológico: estudo bibliográfico sobre a violência urbana e violência escolar a partir das produções de Weyrauch (2011); Lucas (2011); Abramovay & Rua (2009) e Monteiro e Rocha (2016) e gestão educacional e gestão democrática à luz das produções de Libâneo (2012) e Hora (2007), respectivamente. Por meio de análise documental, analisamos a legislação pertinente à gestão escolar da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Para consecução da parte empírica da pesquisa, aplicamos entrevistas com as gestoras das unidades escolares escolhidas a partir dos critérios delimitados. Como resultados desse estudo, apresentamos os desafios, estratégias e táticas delineadas pelos gestores das escolas pesquisadas à luz de Certeau (1998). Constatamos que a prática da gestão participativa colabora fundamentalmente para contornar, ou ao menos dirimir, episódios de violências no interior das escolas a partir da prática do diálogo com os atores envolvidos. Quanto às estratégias para conter a violência externa, constatamos que as gestões possuem relativa autonomia para traçar planos mais efetivos nessa direção. Falta-lhes, a nosso ver, apoio institucional no sentido de resguardar a segurança de alunos, professores e demais atores nas escolas em áreas de violência urbana. Como reflexo dessas ausências, constatamos que os gestores “fazem o que podem” por meio de “ações e reações” num cenário de insegurança face à violência urbana nas regiões do Complexo do Alemão e da Penha. O produto desse estudo consiste na construção de um *almazine* que tem por objetivo trazer para o debate a realidade social da comunidade escolar do entorno do Complexo do Alemão e da Penha e como as escolas pesquisadas desenvolvem seu cotidiano de gestão educacional tendo a violência urbana associada à rotina escolar.

Palavras-chave: gestão educacional; violência urbana; violência escolar.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, Camila da Silva. **Challenging management paths in public schools serving the Complexo do Alemão and Penha region.** 2019. 104f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study aimed to investigate the challenges of educational management in schools of the Municipality located in areas at risk. As a hypothesis, we have developed a democratic management in those schools that can help to overcome the difficulties arising from local conflicts, marked by urban violence. As specific objectives of this study, we analyzed: (i) the concept of school management and democratic management of the managers of four school units of the Municipality of RJ located in the “Complexo do Alemão” and “Vila Cruzeiro” areas and (ii) strategies and tactics adopted by management to overcome the challenges of urban violence in four elementary schools located in those places. Thus, we drew a theoretical-methodological path: a bibliographic study on urban and school violence from the productions of Weyrauch (2011); Lucas (2011); Abramovay & Rua (2009) and Monteiro e Rocha (2016) and educational management and democratic management related to the productions of Libâneo (2012) and Hora (2007), respectively. Through documentary analysis, we analyzed the legislation pertinent to the school management of the Municipality of Rio de Janeiro. To achieve the empirical part of the research, we applied interviews with the school managers chosen from the delimited criteria. As a result of this study, we present the challenges, strategies and tactics outlined by the school managers surveyed upon Certeau (1998). We find that the practice of participatory management collaborates fundamentally in circumventing, or at least solving, episodes of violence within schools, through the practice of dialogue with the actors involved. As for the strategies to contain external violence, we find that the managements have relative autonomy to draw more effective plans in that direction. We lack, in our view, institutional support to safeguard the safety of students, teachers and other members in schools in areas of urban violence. As a reflection of those absences, we find that managers do what they can “ through actions and reactions” in a scenario of insecurity in the face of urban violence in the surrounding areas of “Complexo do Alemão” and “Penha”. The product of that study consists of the construction of a thought that aims to bring to the debate the social reality of the school community around the “Complexo do Alemão” and “Penha” and how the schools studied develop their daily educational management having urban violence associated with school routine

Key Words: educational management; urban violence; violence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	<i>Aportes normativos PCRJ – gestão escolar</i> .....	21
Quadro 2 –	<i>Documentos das UEs pesquisadas</i> .....	21
Quadro 3 –	Concepções de organização e gestão escolar .....	33
Figura 1 –	Mapa do Complexo do Alemão .....	24
Figura 2 –	IPS por Regiões Administrativas do Rio de Janeiro .....	48
Figura 3 –	Rio de Janeiro - Áreas de planejamento e regiões de planejamento .....	49
Figura 4 –	Alunos no corredor .....	56
Figura 5 –	Exército patrulha favelas .....	57
Figura 6 –	Vista .....	59
Gráfico 1 –	Formação dos gestores em 2017.....	70
Gráfico 2 –	Tempo de atuação como gestor escolar em 2017 .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – área de planejamento

BM – Banco Mundial

CAP-Uerj – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

CAP-UFRJ – Instituto de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CEC – Conselho Escola Comunidade

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

COC – conselho de classe

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

EF – ensino fundamental

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

GE – grêmio estudantil

IAPC – Instituto de Aposentadorias e Pensões Comerciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica

IDH – índice de desenvolvimento humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Política Econômica Aplicada

IPP – Instituto Pereira Passos

IPS – índice de progresso social

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OI – organismos internacionais

ONG – organização não-governamental

PAB – Projeto Anjos do Bem

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCCR – plano de cargos, carreiras e remuneração

PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PDCA – planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação

PEF – professor do ensino fundamental

PI – professor I

PII – professor II

PM – Polícia Militar

PPP – projeto político pedagógico

RP – região de planejamento

SME-RJ – Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

UE – unidade escolar

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPP – unidade de polícia pacificadora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Estrutura da dissertação</b> .....	19
<b>Aspectos teórico-metodológicos</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO: A ESCOLA E A FAVELA</b> .....	23
1.1 – <b>Complexo do Alemão e Vila Cruzeiro: localização e história</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 2 - GESTÃO EDUCACIONAL EM ÁREAS DE VIOLÊNCIA URBANA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO</b> .....	30
2.1 – <b>Gestão escolar e gestão democrática – aspectos conceituais</b> .....	31
2.2 – <b>Violências e cotidiano escolar: o que esperar da gestão em áreas afetadas pela violência urbana?</b> .....	35
2.3 - <b>O que se espera da gestão escolar nos documentos normativos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</b> .....	40
<b>CAPÍTULO 3 – CAMINHOS POSSÍVEIS NO COTIDIANO: OS DESAFIOS DA GESTÃO</b> .....	47
3.1 – <b>Planos de Gestão das UEs: conhecendo o campo</b> .....	47
3.2 – <b>Escola Municipal Generosidade</b> .....	50
3.3 – <b>Escola Municipal Fraternidade</b> .....	51
3.4 – <b>Escola Municipal Alegria</b> .....	53
3.5 – <b>Escola Municipal Esperança</b> .....	54
3.6 – <b>Nas trincheiras do dia a dia</b> .....	56
3.6.1 – <i>O que a minha trajetória como gestora revelou</i> .....	56
3.6.2 – <i>O que as trajetórias das gestoras e dos gestores revelaram</i> .....	69
3.6.2.1 – <b>Concepção de gestão escolar e gestão democrática</b> .....	71
3.6.2.2 – <b>Desafios e dificuldades na gestão escolar em áreas de violência</b> .....	77
3.6.2.3 – <b>Estratégias e táticas</b> .....	81
<b>PRODUTO: ALMAZINE</b> .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

O tema deste estudo são os desafios da gestão escolar nas áreas afetadas pela violência urbana da cidade do Rio de Janeiro. Fui despertada a pesquisar este assunto quando assumi o cargo de diretora adjunta na unidade escolar em que atuei por quatro anos (2012-2016) como professora do ensino fundamental (PEF), em regime de 40 horas semanais, na rede de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Nesse período, observei que existe um distanciamento entre a teoria e a prática do que se almeja de uma gestão escolar em áreas que sofrem com a violência urbana. A partir daí, comecei a questionar se as práticas educativas nessas unidades escolares contribuem para um projeto educativo democrático ou se limitam o exercício do gestor, dificultando sua atuação nessa direção.

O espaço escolar tem uma estreita relação com a transformação social, por mais que esse espaço possa parecer uma reprodução das desigualdades. Existe uma grave interferência do entorno social da escola no seu fazer pedagógico cotidiano, mas não há determinismo, uma simples relação de causa e efeito, pois a escola não é mera reprodutora das condições sociopolíticas em que está inserida, mas pode ser, e é, produtora de conhecimentos e de ações sociais diferenciadas. Neste sentido, enfatizamos que a “escola do conhecimento”, como afirma Libâneo (2012), é um direito universal, não sendo exclusiva de uma classe social, e deve fazer parte de um projeto formativo tanto nas escolas que denominamos “dos ricos” quanto na “dos pobres”.

No cenário das áreas que sofrem violência urbana, são notórias a miséria, a fome e as diversas dificuldades que a maioria dos educandos vive no seu cotidiano por causa da violência. O gestor se vê desafiado em seu trabalho, pois tem a tarefa de garantir o acesso à educação pública para as crianças desses contextos sociais. No nosso país, pela alta desigualdade social, o espaço educativo escolar enfrenta as contradições impostas pela realidade de políticas públicas que não garantem humanidade para todos.

Uma parcela importante das escolas da rede de ensino do município do Rio de Janeiro convive com conflitos locais que se configuram em desafios diários para os gestores dessas escolas, face à rotina de violência que, muitas vezes, exige dos profissionais que nela atuam

ações para fazer cumprir o projeto pedagógico planejado para a instituição. Tais ações envolvem linhas de atuação diferentes e constantes negociações com os diversos atores da comunidade escolar, mudanças de itinerários, comunicação constante com outras unidades escolares próximas, buscas de relações interpessoais estáveis e, por vezes, o silenciamento diante de eventos engendrados pelo crime organizado nas comunidades, na tentativa de garantir que uma grande massa de excluídos frequente a escola.

A desigualdade já se expressa na dificuldade de acesso à escola pelas crianças que, muitas vezes, levam quase uma hora para se deslocar de suas casas, a maioria situada na comunidade em situação de risco, para frequentar as aulas com assiduidade. Pelo que pude observar enquanto professora dessa rede, as estratégias utilizadas pelas unidades escolares da região dos Complexos do Alemão e da Penha são, em linhas gerais, a formulação de projetos pedagógicos que visam a assegurar a permanência dos alunos no processo de aprendizagem, o envolvimento da comunidade no ambiente escolar, estabelecimento de parcerias com o setor privado e com organizações não-governamentais (ONGs), que oferecem atividades de reforço escolar e oficinas extraclases. Nesse cenário, também pude observar que o papel dos gestores tem sido mediar situações que surgem na realidade escolar em função da violência no entorno da escola, no intuito de assegurar, primordialmente, o acesso à educação a esse público com equidade.

Assim, esse trabalho tem como motivação demonstrar minhas indagações sobre o espaço no qual trabalho enquanto educadora e como gestora. Há de se pensar, considerando todos esses desafios apresentados, como promover uma educação em prol da transformação social, principalmente nesses espaços em que a desigualdade social e a exclusão se fazem presentes. Grande parte dessa motivação se deu pela minha história de vida. Sou filha de uma família humilde, fui criada aos pés do Complexo do Alemão. Essa região de favela localiza-se na zona norte do município do Rio de Janeiro e, devido à sua larga extensão territorial, faz fronteira com vários bairros: Higienópolis, Bonsucesso, Inhaúma, Ramos, Olaria e Penha. Apesar de um curto período de uma “aparente” pacificação (2011-2016), a região é considerada um dos lugares mais violentos da cidade e, em 2016, ocupava o penúltimo lugar

no *ranking* do índice de progresso social (IPS)<sup>1</sup> das trinta e duas regiões administrativas do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016).

Meu pai é carioca, feirante. Minha mãe, paraibana e “camelô”. Tive uma criação baseada no respeito, educação e trabalho para ter a oportunidade de mudar a história de vida da minha família. Fui feirante, recriadora de festa, atriz e professora. Hoje sou pedagoga – sendo a primeira pessoa da minha família, em gerações, a cursar uma graduação – e mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, e hoje ocupo cargo de direção em uma das unidades escolares na região do Complexo do Alemão.

Meu percurso profissional como educadora iniciou aos 16 anos em um estágio remunerado na Escola Martim Pescador, localizada no Jardim Guanabara, bairro de classe média alta da Ilha do Governador. Essa escola da rede privada, em comparação às escolas que frequentei, parecia um sonho. Os professores contavam com formação constante, eram bem preparados, pesquisadores e criativos. Havia recursos dos mais diversos e a participação constante da família no ambiente escolar era fundamental para que houvesse êxito na aprendizagem. Formada professora pela Escola Estadual Heitor Lira, lecionei, em 2004, numa creche escola localizada também na Ilha do Governador. Logo após, em 2005, ingressei no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma instituição centenária que foi fundamental para o meu crescimento profissional. Lá, trabalhei, durante 7 anos, com turmas de educação infantil, no ensino fundamental e na assessoria da coordenação do curso normal superior. Nessa época, fui convidada pela profa. Dra. Rita Ribes a participar do grupo de pesquisa Mídia e Infância, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o que foi de grande valia para meu despertar sobre ser uma pesquisadora.

Em 2009, iniciei uma das mais fantásticas experiências da minha vida como professora substituta de alfabetização no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). O Instituto é uma escola pública de

---

<sup>1</sup> Criado em 2016 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, o Índice de Progresso Social (IPS) é uma abordagem de mensuração direta do desenvolvimento humano a partir de indicadores selecionados em três dimensões e 12 componentes. Fonte: Índice de Progresso Social no Rio de Janeiro. Resumo Executivo. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/ipsrio/publicações/resumo-executivo.pdf> Acesso em 02 set. 2018.



excelência que despertou em mim a vontade de aprofundar os estudos sobre a área de educação, visto que seu corpo docente é formado por professores pesquisadores e incentivadores do crescimento profissional dos que lá trabalham e pesquisam. Ao lado de exemplos como os das professoras Olga Guimarães e Margarida dos Santos, experientes e reconhecidas pesquisadoras do ensino público com crianças, pude aprimorar-me como alfabetizadora. Concomitantemente, fui, também, professora substituta do Instituto de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em turmas de alfabetização, em 2010 e 2011, e tutora no curso de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), de 2010 até os dias atuais. Neste período, participei, como ouvinte, do grupo de pesquisa Linguagens desenhadas e educação, coordenado pelo prof. dr. Paulo Sgarbi, na UERJ.

No ano de 2012, ingressei como concursada na rede de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro no cargo de professor do ensino fundamental (PEF), em regime de 40 horas semanais. Nascia, então, uma imensa vontade vivenciar os desafios de uma escola pública em turmas de alfabetização.

A primeira unidade escolar em que fui lotada se localizava na comunidade do Complexo da Maré, na “fronteira geográfica” entre duas facções criminosas rivais. Eram comuns os tiroteios e as aulas viviam sendo suspensas. Assim, ao me deparar com o trabalho educacional em locais de risco, o sentimento mudou, era um misto de impotência e medo. A relativa tranquilidade financeira de um concurso público somou-se aos desafios do cotidiano das escolas em regiões afetadas pela insegurança e pelo descaso social. A constante violência física e verbal, o desestímulo, a baixa autoestima foram algumas sensações e sentimentos que me fizeram questionar se valeria a pena continuar carreira docente no serviço público.

A turma na qual eu lecionei, em 2013, no Complexo do Alemão, me trouxe muitos desafios e questionamentos. Isso me fez ir a campo, caminhar pela comunidade do Complexo e visitar as moradias de alguns dos alunos, principalmente dos que me chamavam mais a atenção pela indisciplina, pela falta de interesse pelos estudos e pela própria escola. Fatores como baixa renda, falta de higiene e abandono familiar foram os que se destacaram.

O Complexo é uma área com frequentes conflitos, ainda que conte com uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) que, por sua vez, acabou produzindo um reordenamento do cotidiano dos moradores da região. A liberdade de ir e vir ficou reduzida pelo velado “toque de recolher”, as atividades culturais foram, em muitos casos, proibidas, e a venda de drogas, apesar da presença da Polícia Militar (PM), ainda existe.

Não pensar na situação de vida das crianças que frequentam escolas dos Complexos do Alemão e da Penha é não levar em conta as relações histórico-sociais que dimensionam as suas experiências e suas interferências nos contextos de aprendizagens. As “trocas de tiros” que ocorrem nos horários da manhã e da tarde provocam, muitas vezes, a suspensão das aulas, fazendo com que os alunos sejam prejudicados em sua aprendizagem. Afeta o emocional de todos, alunos, professores e funcionários, pois todos ficam muito abalados e com grande dificuldade de voltar à rotina.

Essa realidade me afetou tanto como educadora que me levou a criar o Projeto Anjos do Bem (PAB) nessa escola, em dezembro de 2013, motivada principalmente pelo fato de muitas famílias dos alunos terem perdido suas casas e pertences no verão daquele ano. O PAB é um comitê da ONG Ação da Cidadania e visa a proporcionar as crianças e adolescentes atividades relacionadas às áreas da educação, cultura, esporte e lazer, retirando-as do cotidiano de violência no qual estão inseridas, e tem como objetivo possibilitar à vida dessas crianças o apoio necessário à aprendizagem, proporcionando-lhes afeto, alegria e estimulando-as a ter um futuro promissor. O projeto atende a 150 crianças em diferentes atividades: sala de leitura, reforço escolar, brinquedoteca, arte terapia, dança, capoeira, jiu-jitsu e oficina de modelo e manequim, funcionando de segunda a sexta-feira após o horário regular das aulas. Nesses 6 anos de existência, muitas crianças que já passaram pelo PAB estão em outras escolas e retornaram como monitores voluntários. A semente foi plantada e está dando frutos. É um dos exemplos de que existem ações no Complexo do Alemão que podem vir a produzir mudanças positivas nas vidas das pessoas. Nesses 14 anos de experiência, percebi o quanto é importante fazer a diferença na vida de uma comunidade, em

especial dos alunos e de suas famílias, contribuir para sua formação e proporcionar a descoberta de atores que farão parte de uma sociedade mais justa e democrática.

O PAB não é o primeiro e nem o único projeto social na região. Existem outras iniciativas lideradas por educadores tão afetados quanto eu, como o curso pré-técnico, que funciona desde 2011 em uma das escolas pesquisadas neste trabalho, coordenado pelo professor Mauro, atual diretor adjunto desta unidade. Na proximidade da escola “Fraternidade”, há, também, o curso pré-vestibular comunitário com 50 alunos, todos moradores da comunidade. É uma iniciativa revigorante de relações humanas e de oportunidade para esses jovens que só precisam que apostem em seus potenciais.

Trabalhar no Complexo do Alemão, ao mesmo tempo em que é muito gratificante, é uma experiência muito desafiadora. Devido à carência dos alunos, ao apego, ao carinho e à preocupação com elas, alguns profissionais de educação sentem que cumprem mais funções do que deveriam. Esses professores têm a consciência de que estão ali para cumprir o papel social de educar para a liberdade, pois, de acordo com Freire (1967, p. 36), “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Não que isso seja apenas um adjetivo exclusivo dos professores que trabalham áreas afetadas pela violência urbana, mas salta-nos aos olhos justamente pela carência exacerbada dos alunos destas localidades. Através de outros olhares da gestão escolar, poderemos trazer e juntar as experiências positivas de cada espaço educacional.

Os profissionais da educação lidam diariamente com episódios de violência dentro e no entorno da escola. Tiroteios, estupros, assaltos, enfim, muitos conflitos que desestabilizam emocionalmente e influenciam negativamente o trabalho e o rendimento do aluno. Aquele aluno que, por exemplo, não consegue dormir por conta de tiros ou episódios de violência doméstica, certamente terá sua aprendizagem comprometida, o que torna ainda maior o desafio de trabalhar educação na comunidade escolar em áreas afetadas por essas violências.

Além disso, como destacamos, há conflitos dentro da escola. Muitos alunos são agressivos, provavelmente em decorrência da violência a que são submetidos cotidianamente.

São inúmeras as situações, seja entre alunos, entre alunos e professores, entre responsáveis e alunos e, ainda, entre responsáveis e funcionários. Por isso, o educador que atua em áreas mais afetadas pela violência urbana apresenta grande dificuldade em cumprir com a sua função pedagógica; em muitos momentos, precisa fazer às vezes de psicólogo, mãe, pai, conselheiro, juiz de paz, absorvendo outras funções que estão além de suas atribuições, conforme aponta os estudos de Oliveira (2004). Nesse sentido, como efetivar ações educativas para além da questão social nos PPPs das escolas? Que concepção de gestão escolar vai ao encontro de um projeto democrático nas escolas em áreas de violência urbana? Como superar os entraves cotidianos provenientes da violência no entorno das escolas?

Nesse caminho, elencamos como objetivo maior investigar os desafios da gestão educacional em escolas da rede municipal localizadas em áreas que sofrem violência urbana. Desenvolvemos, como hipótese, que a gestão democrática nessas escolas pode contribuir para contornar as dificuldades provenientes dos conflitos locais marcados pela violência urbana.

Como objetivos específicos desse estudo, pretendemos: (i) analisar a concepção de gestão escolar e de gestão democrática dos gestores de 4 unidades escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro localizadas nas regiões dos Complexos do Alemão e da Penha; (ii) analisar as estratégias e táticas adotadas pela gestão para contornar os desafios provenientes da violência urbana em 4 escolas do ensino fundamental na região que abrange a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que atendem o alunado dos Complexos da Penha e do Alemão.

O estudo é relevante na medida em que pode vir a contribuir para fomentar o debate sobre os desafios da gestão escolar nas unidades de ensino localizadas em áreas de violência urbana na cidade do Rio de Janeiro, por meio do estudo de algumas estratégias e táticas adotadas pela gestão de 4 escolas localizadas na zona norte desta cidade para lidar com as dificuldades provenientes do contexto de violência e descaso do poder público. Este estudo também pode vir a contribuir na formação de professores, pois coloca em evidência a necessidade de preparar o professor para lidar com situações de conflito provenientes da violência urbana no interior dessas escolas.

## **Estrutura da dissertação**

No primeiro capítulo – *O cenário: a escola e a favela* –, apresentamos a região dos Complexos do Alemão e da Penha a partir da sua história e realidade social e seus impactos nos direitos sociais, incluindo a educação. No segundo capítulo – *Gestão educacional em áreas que sofrem violência urbana na rede municipal do Rio de Janeiro* –, discutimos os desafios da gestão escolar a partir da concepção de gestão democrático-participativa. No terceiro capítulo – *Caminhos possíveis no cotidiano: as estratégias e táticas utilizadas pela gestão* –, apresentamos os resultados da pesquisa empreendida nas 4 escolas investigadas, com as estratégias e táticas desenvolvidas pelas gestões. Por fim, apresentamos o processo de produção coletiva com as gestoras das escolas pesquisadas de um almanaque/fanzine – ALMAZINE para trazer um debate sobre temas relacionados à educação em áreas afetadas pela violência urbana.

## **Aspectos teórico-metodológicos**

Para dar sustentação teórica a essa pesquisa, desenvolvi três eixos fundamentais que foram os balizadores da análise que busquei fazer para aprofundar a compreensão de como as gestoras têm mediado espaços-tempos tão marcados pela violência social. São eles: o cotidiano social de violência no entorno das escolas pesquisadas, as interferências desses contextos de violência no cotidiano pedagógico e as ações das gestoras no enfrentamento dos efeitos provenientes da violência.

Para a compreensão do cotidiano do entorno das escolas e os contextos de violência, conto com Certeau (1998), Hora (2010), Libâneo (2012), entre outros autores que trazem elementos para a compreensão do campo da gestão educacional, das ações de democratização da participação na educação, do papel dos gestores como organizadores e indutores das ações participativas e como se vai construindo a identidade das unidades escolares para enfrentamento do impacto da violência urbana na escola.

Para a realização da pesquisa empírica, de natureza qualitativa, com fins de análise da realidade escolar em questão, tomamos, como caminho metodológico, pesquisa bibliográfica, análise documental dos aportes normativos referentes à gestão escolar da rede de ensino da PCRJ e das unidades pesquisadas, aplicação de questionário *online* exploratório e de entrevistas com dois gestores de cada unidade escolar (UE), conforme descrito nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Aportes normativos PCRJ – gestão escolar

<b>Documento normativo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Referência</b>
Lei 2.619, de 16 de janeiro de 1998	Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação.	(RIO DE JANEIRO, 1998)
Resolução SME 1.074, de 14 de abril de 2010	Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.	(RIO DE JANEIRO, 2010)
Resolução SME nº 20, de 29 de setembro de 2017	Dispõe sobre o processo de seleção de gestores das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.	(RIO DE JANEIRO, 2017a)
Portaria E/SUBG 04, de 24 de outubro de 2017	Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares para o triênio 2018/2020 da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.	(RIO DE JANEIRO, 2017b)

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Documentos das UEs pesquisadas

<b>Documento</b>	<b>Unidade escolar (nome fictício)</b>	<b>Referência</b>
Plano de Gestão 2018-2020	E.M. “Fraternidade”	(RIO DE JANEIRO, 2018a)
Plano de Gestão 2018-2020	E.M. “Generosidade”	(RIO DE JANEIRO, 2018b)
Plano de Gestão 2018-2020	E.M. “Alegria”	(RIO DE JANEIRO, 2018c)
Plano de Gestão 2018-2020	E.M. “Esperança”	(RIO DE JANEIRO, 2018d)

Fonte: elaborado pela autora.

Os nomes fictícios das instituições escolhidas para pesquisa foram criados de uma forma mais romantizada para suavizar as tensões do cotidiano quente e violento onde ficam localizadas essas escolas.

O tipo de pesquisa que decidimos acolher é baseado na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos são possíveis com a descrição das experiências dos sujeitos, e propicia a compreensão do problema no meio em que ele ocorre, sem criar situações artificiais que levem a interpretações equivocadas ou discursos apaixonados e irracionais. Além disso, é direcionada para a investigação dos significados das relações humanas entre gestor e educandos, levando em conta as emoções e os sentimentos aflorados das situações vivenciadas no meio onde a violência ainda vigora. Essa perspectiva metodológica não se baseia somente na necessidade de narrar fatos isolados para obter dados não conexos, mas sim observar o universo da representação educacional feita por esses sujeitos e descrever estratégias para combater a violência escolar. Para análise das entrevistas, recorreremos ao procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 1970 *apud* FRANCO, 2012). Como categorias de análise, elencamos gestão escolar, gestão democrática a partir da perspectiva do cotidiano em Certeau (1998). Esses passos têm por fim compreender melhor esses desafios relacionados à violência escolar e como essas gestoras se apropriam diante dessa lida tão difícil e desafiadora.



## **CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO: A ESCOLA E A FAVELA**

Nesta sessão, apresentamos o cenário em que se localizam as escolas alvo dessa pesquisa – Os Complexos de favelas do Alemão e da Penha. Optamos por utilizar o termo favela por considerar que a realidade da população que vive neste espaço é desprovida dos direitos sociais fundamentais. Favela é um termo abrangente e complexo, tendo sido, a partir da declaração elaborada pelo Observatório de Favelas, fruto do seminário “O que é favela, afinal?”, em 2009, elaborado um conceito contemporâneo para o termo que contempla a perspectiva de nosso estudo:

A favela é um território onde a incompletude de políticas e de ações do Estado se fazem historicamente recorrentes (...) a favela significa uma morada urbana que resume as condições desiguais da urbanização brasileira e, ao mesmo tempo, a luta de cidadãos pelo legítimo direito de habitar a cidade (...) a favela se apresenta com a riqueza da sua pluralidade de convivências de sujeitos sociais em suas diferenças culturais, simbólicas e humanas) (SILVA *et al*, 2009, p. 96-97)

Tendo em vista esse conceito de favela, compreendemos que esses espaços possuem identidades próprias e representam verdadeiros locais de resistência à exclusão social.

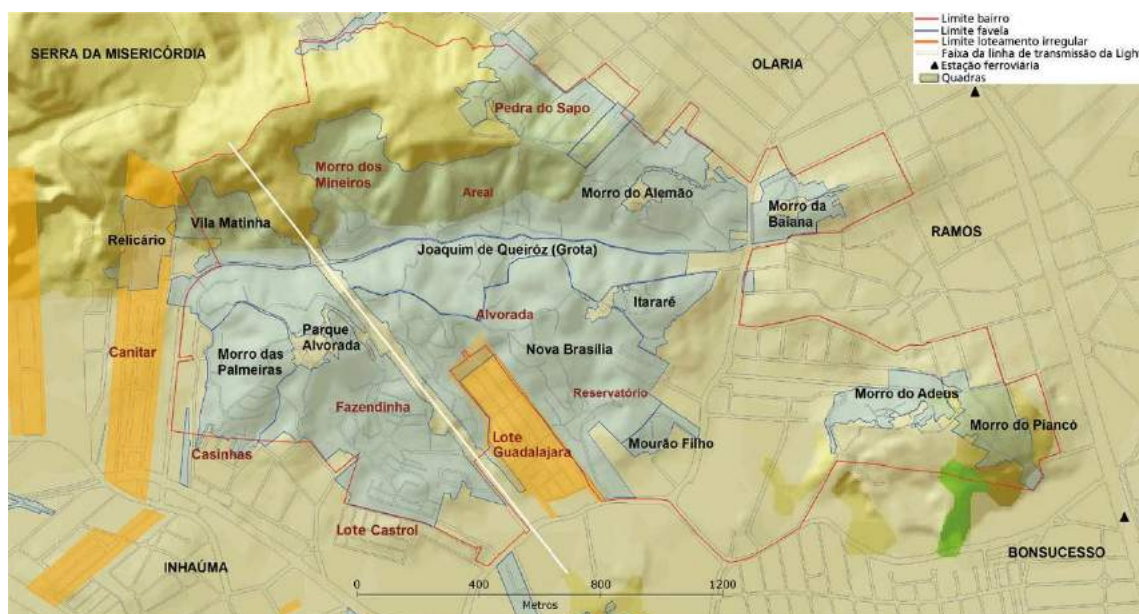
### **1.1 – Complexos do Alemão e da Penha: localização e história**

A cidade do Rio de Janeiro é uma região litorânea cercada de diversas histórias. Nela, se encontra uma profícua e contínua beleza natural. Foi berço da cultura popular brasileira em diversos aspectos: música, teatro, dança, religião, poesia e artes visuais, e também política. Além disso, foi capital do Brasil de 1763 a 1960. Tendo sido moradia do império brasileiro, preservou, em seu território, traços do que é o Brasil e do que é ser brasileiro. Entretanto, a região apresenta feridas da desigualdade social, a pouca acessibilidade a bons serviços públicos, a violência urbana ranqueada pelo tráfico ilegal de drogas e o descaso com a população de baixa renda.

Na cidade do Rio, zona norte da cidade, pulsa uma comunidade com muitos anos de trajetória, cultura e história: Complexo do Alemão. A região encontra-se na Serra da Misericórdia e abrange uma área 296 hectares. A região abrange os bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso, Inhaúma e Higienópolis. O uso do adjetivo complexo se justifica por ser um

conjunto de comunidades<sup>2</sup>. Nesta porção, a Serra da Misericórdia é seccionada por um extenso vale formando dois maciços montanhosos. Uma dessas montanhas é reconhecida desde a década de 1940 como Morro do Alemão, com altura de 150 metros. A outra montanha, na sua parte mais alta, é conhecida localmente como Alvorada, e o vale entre as duas é denominado de: a Grotta (Couto & Rodrigues, 2015, p. 7), conforme figura 1 a seguir.

Figura 1 - Mapa do Complexo do Alemão



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015)

Pesquisar e resgatar a memória local do bairro Complexo do Alemão a partir de informações de materiais *online*, impresso e de relatos dos moradores mais antigos é retomar os processos históricos que construíram esse espaço, as vivências desses atores reais que presenciam, em seu cotidiano, a formação desse espaço.

De acordo com levantamento realizado pelo IPEA, em 2015, o Complexo do Alemão é assim denominado pelo fato de um polonês ter comprado 2 glebas da Fazenda Camarinha, na encosta do morro, loteando-as sem infraestrutura na década de 1920. Leonard Kacsmarkielcv fora apelidado de “alemão” pela comunidade local devido à sua aparência, provavelmente

<sup>2</sup> Morros da Baiana, do Alemão, Favela da Alvorada, Nova Brasília, Pedra do Sapo, das Palmeiras, Fazendinha, da Grotta, da Matinha, Morro dos Mineiros, Favela do Reservatório de Ramos, Favela das Casinhas, Morro do Adeus, Favela Areal, Morro do Coqueiro

caucasiana. Anteriormente a isso, a população rarefeita era formada por pequenos produtores rurais nas fazendas de Joaquim Leandro da Motta e Camarinha. A região foi fracionada em loteamentos. Por causa das demoras de inventário e largas listas de herdeiros, o projeto de ocupação foi de baixa estrutura. Parte da Fazenda Camarinha foi vendida para o Instituto de Aposentadorias e Pensões Comerciais (IAPC), outras partes foram vendidas para indústrias, pessoas jurídicas e físicas. A locação e o arrendamento também foram práticas imobiliárias na região. Vale ressaltar que os relatos de antigos moradores coletados pelo IPEA demonstram uma paisagem de diversidade rural: frutas, legumes, gado, inclusive, há relatos de uma senzala de porão de pedra feita por escravos.

O Complexo da Penha (conjunto de favelas) antes chamado de Vila Cruzeiro foi ocupada no início de 1940, motivado principalmente pela construção da Av. Brasil, inaugurada em 1946. A localidade onde está o Complexo de Favelas da Penha faz parte, do espaço da igreja da Penha. Porém, na década de 60, a igreja determinou ceder definitivamente aos moradores do local, sofrendo, desde então, uma ocupação tumultuada. Foram aparecendo diversas favelas menores formando o complexo.

O Bairro da Penha foi crescendo a partir da obra da Igreja da Penha, santuário situado em cima de uma grande pedra, na estação do subúrbio da Estrada de Ferro Leopoldina ao qual empresta o nome, próxima da estrada que, partindo da Capital, vai dar em Petrópolis. A construção do templo data de 1635, pelo capitão Baltasar de Abreu Cardoso, senhor abastado (homem influente da cidade), proprietário de uma grande quinta dentro da qual se achava o penhasco.

Nos meses de Outubro e Novembro ocorre a Festa da Penha no caminho de subida para a Igreja da Penha (ao lado do Parque Shangai). Uma festa colorida, com suas barraquinhas, músicas, venda de lembranças religiosas. No campo Ordem e Progresso, na Vila Cruzeiro, funcionava o espaço Criança Esperança, que foi posteriormente substituído pelo projeto IBISS.

O processo ocupação nos Complexos do Alemão e da Penha em operação conjunta das forças armadas e das polícias militar e civil em meio à resistência dos traficantes. Foram, ao

todo, 10 dias de conflitos que nós moradores vivenciamos em que foi anunciado, pelo governo, a instalação de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) na região. Tal ação, recebeu grande destaque na TV e na imprensa escrita, orientada pela lógica da comunicação de massa seguindo a narrativa sensacionalista dos eventos que ali ocorreram. Passamos como reféns nesse conflito. Não podíamos sair para nosso trabalho, eram muitos tanques de guerra do Exército, tiros a todo instante, bandidos que se escondiam em qualquer casa. Realmente experimentamos uma guerra urbana.

### **1.2 Os desafios do direito à educação em áreas de violência urbana: violência urbana e violência escolar**

Libâneo (2012) afirma que a escola deve prover as mesmas oportunidades educacionais a todos, sem perder de vista o seu papel pedagógico, que é oportunizar o conhecimento e a aprendizagem. Entretanto, o cotidiano e muitas pesquisas no campo da educação nos revelam que há um dilema entre o educar e o assistir, o que nos leva a problematizar o papel da gestão escolar e, conseqüentemente, de todos os profissionais da educação nas escolas públicas diante da violência urbana e do descaso social a que estão submetidos crianças e jovens que vivem nas periferias.

De acordo com o autor citado, existem duas linhas de raciocínio, embora não excludentes, acerca da escola pública: a do acolhimento social, que parte da compreensão de que os alunos são acolhidos em seus ritmos, diferenças e inclinações pessoais. Nesta visão, a escola está associada as concepções mais flexíveis de avaliação, contemplando a integração social, cuja prioridade são ações socioeducativas amplas (LIBÂNEO, 2012). Essa escola, de acordo com o autor, origina-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e em documentos posteriores produzidos e financiados pelo Banco Mundial (BM) e outros Organismos internacionais (OI), cujo discurso prega a ineficiência e da inadequação da escola aos novos contextos sociais é hegemônico. Neste sentido, a escola do acolhimento social abarca a perspectiva da educação inclusiva, que atende às necessidades básicas de aprendizagem voltada para a vida prática e para o mundo do trabalho.

Numa outra perspectiva, há a escola que é assentada no princípio do conhecimento, com ênfase nas tecnologias e no domínio do conteúdo, voltada para os ricos. A questão posta em xeque por Libâneo (2012), apoiado em diversos autores (NÓVOA, 2009; TORRES, 2001; MIRANDA, 2005), é que existem projetos educativos desiguais para pobres e ricos, denunciando a persistência do dualismo na educação brasileira. A missão social da escola, que deveria ser pedagógica, ou seja, voltada para oportunizar o conhecimento e a aprendizagem a todos, tem sido deixada de lado para absorver políticas sociais que não deveriam ser da competência dos sistemas de ensino. De acordo com o autor,

Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Considerando que a escola vem-se caracterizando como um espaço que forma pessoas para adquirir as necessidades básicas de aprendizagem para a vida prática e o mundo do trabalho, indagamos: como prover uma educação de forma igualitária de modo a garantir o acesso ao conhecimento para além da assistência social? Como garantir o acesso à educação em áreas cuja realidade é de total insegurança e descaso do poder público?

A realidade da escola pública da periferia do Rio de Janeiro nos revela os impactos da violência urbana no direito à educação por crianças e jovens. Dados do Ministério da Educação (MEC, 2017)<sup>3</sup> revelam que, somente entre o período de julho de 2016 a julho de 2017, a cidade do Rio registrou uma média de mais de 10 tiroteios por dia, impactando no funcionamento de grande parte das escolas de ensino fundamental, em que mais de 120.000 alunos ficaram sem aulas por pelo menos 15 dias, o que corresponde a 20% do total dos estudantes desta rede.

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis no portal do MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/53891-programa-debate-os-impactos-da-violencia-urbana-nas-escolas> Acesso em 13 set. 2018.

Atualmente, a cidade do Rio de Janeiro é marcada por conflitos e confrontos entre diversos agentes sociais, principalmente pelo narcotráfico e a polícia, aumentando o índice de violência urbana. O epicentro desses confrontos são as favelas cariocas pelo fato de a maioria delas ser desprovida de atenção governamental (LUCAS, 2011).

A violência urbana se fortalece em qualquer espaço, principalmente onde não existem políticas públicas voltadas para ampliação de condições sociais adequadas, propiciando que estes espaços sejam locais férteis para o surgimento também da criminalidade. Nesses espaços, a dinâmica social é distorcida e as práticas violentas são generalizadas, transformando esses núcleos em problemáticos e perigosos (LUCAS, 2011), gerando outros tipos de violência, como, por exemplo, a violência na escola.

De acordo com Weyrauch (2011), a violência urbana se manifesta de diversas formas, individual ou coletivamente, podendo também ser classificada segundo a natureza do espaço público e/ou privado, da qualidade de seu processo de produção, da urbanização e, sobretudo, do nível de privação de sua população no campo da sobrevivência e dos direitos sociais. Historicamente, a violência varia pelo desenho urbanístico do espaço, da qualidade do seu sistema sociopolítico cultural, do número de habitantes em um dado território e da consciência comunitária de seus habitantes. Ainda segundo o autor, a violência urbana se evidencia nas grandes cidades, pois são nelas em que as desigualdades se intensificam em alguns processos históricos, um deles, por exemplo, se dá no contexto de consolidação do capitalismo e de suas conseqüentes transformações econômicas, ou seja, a violência aumenta na medida em que se eleva o grau de frustração com base nas aspirações e bloqueios advindos do desejo de melhorias na qualidade de vida, assim como nos estímulos da sociedade de consumo dirigidos que seriam os potenciais consumidores dos diferentes tipos de mercadorias.

A busca de um determinado desenvolvimento econômico produz diferentes riscos nas cidades, tais como: questões ambientais – degradação socioambiental produzindo aquecimento global, escassez de água potável, poluição do ar e as questões sociais – baixa

qualidade de vida, desemprego, ausência de equipamentos públicos de saúde e educação, de transporte e segurança pública, dentre outros.

Para Abramovay e Rua (2009), a violência nas escolas é causada, muitas vezes, por imposições de uma sociedade que não sabe acolher seu jovem no mercado de trabalho, violência nas relações de poder entre professores e alunos e pela negação da identidade e da satisfação profissional aos professores. Em nosso olhar, os autores levantam informações próximas até de nossa experiência. Ainda segundo esses estudiosos, a violência nas escolas se manifesta em 3 níveis: (i) violências: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; (ii) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e (iii) violência simbólica ou institucional: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, ensino como desprazer.

Monteiro e Rocha (2016) fizeram uma pesquisa que mostra que o desempenho de alunos em favelas cariocas cai significativamente em anos em que os tiroteios são mais intensos. Em resumo, a violência externa piora o aprendizado, especialmente em escolas dentro de favelas, porque apresentam esvaziamento nesses períodos, tanto no que tange à presença dos professores, quanto à ausência significativa dos alunos. Diante desse desafio que é educar em meio à violência urbana, indagamos como a gestão escolar pode vir a atuar em escolas em áreas afetadas pela violência urbana de forma a preservar esse direito.

## **CAPÍTULO 2 - GESTÃO EDUCACIONAL EM ÁREAS DE VIOLÊNCIA URBANA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Neste capítulo, discutimos o papel da gestão na escola pública e as determinações legais para esta gestão na rede municipal do Rio de Janeiro. O espaço escolar tem estreita relação de dependência com o sistema de ensino e seus órgãos representantes, como as secretarias de educação. Na cidade do Rio, a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) é responsável por elaborar a política educacional, além de coordenar, implantar e avaliar os seus resultados<sup>4</sup>. Este órgão gerencia as 1.537 unidades escolares em funcionamento, distribuídas em 11 CREs, de acordo as informações do portal da PCRJ<sup>5</sup>.

Neste sentido, entendemos que a gestão da escola goza de certa autonomia na tomada de decisões, mas que suas ações serão sempre tensionadas entre as diretrizes e normas legais determinadas pelo sistema de ensino e os interesses da comunidade escolar, configurando-se em uma relação de poder (Libâneo, 2012). Desse modo, é mister compreender os aspectos conceituais das formas de organização e da gestão escolar numa perspectiva democrática. Uma vez elucidados tais conceitos, analisamos as normas e diretrizes elaboradas pela SME-RJ para a gestão escolar no sistema de ensino e, sem seguida, discutimos a atuação do gestor em escolas situadas em áreas afetadas pela violência urbana sob a ótica do cotidiano em Certeau (1998).

---

<sup>4</sup> Informação disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria> Acesso em 11 ago.2018.

<sup>5</sup> Informação disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> Acesso em 11 ago. 2018.



## 2.1 – Gestão escolar e gestão democrática – aspectos conceituais

De acordo com Libâneo (2012), a escola tem por função primeira o ensino e a aprendizagem dos alunos, cuja tarefa central é de responsabilidade do professor. Assim, a organização da escola deve ser a que melhor favorece o trabalho docente, de modo a atender aos seus objetivos e às suas funções. Desse modo, a organização e a gestão do trabalho escolar são meios para alcançar a sua finalidade, pois

uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens. (Libâneo, 2012, p. 421)

Os mesmos autores citam pesquisas que indicam características no aspecto organizacional das escolas que contribuem para o êxito de seu bom funcionamento e consequente melhoria das aprendizagens, entre as quais, estão: a preparação do professor; existência de um projeto pedagógico-curricular com plano de ação bem definido; bom clima de trabalho; articulação de um trabalho em conjunto entre a equipe gestora e os docentes; além de outros aspectos, como infraestrutura, currículo bem selecionado, quantidade de alunos, etc. Já outras pesquisas indicam que a capacidade de liderança dos dirigentes, em especial do diretor, além de práticas de gestão participativa, o ambiente da escola e a criação de condições propícias para o ensino e a aprendizagem são características que também refletem a qualidade das aprendizagens dos alunos. (LUCK et al, 1998 apud Libâneo, 2012).

Além dos aspectos organizacionais, há outros, de ordem político-econômica, que determinam as formas de organização e da gestão escolar em função das políticas educacionais. Com a expansão da educação, na década de 1990, as reformas educativas promoveram uma série de mudanças nas escolas, dando centralidade à administração escolar, com foco no planejamento e na gestão (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Libâneo (2012, p. 413), há duas formas de conceber a gestão centrada na escola: (i) a perspectiva neoliberal, que “retira boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais”. Nesta perspectiva, o Estado concede autonomia relativa às escolas, uma vez

que estas devem cumprir as diretrizes e implementar as políticas educacionais elaboradas pelo sistema de ensino. Em contrapartida, na (ii) perspectiva sociocrítica de gestão escolar, valorizam-se as ações concretas dos profissionais da escola, a partir de seus interesses e de sua participação no processo decisório, em função dos interesses públicos educacionais, mas não isentando o Estado de suas responsabilidades.

Ainda de acordo com Libâneo et al (2012), a escola é um espaço em que se devem cumprir os objetivos dos sistemas de ensino e os da aprendizagem e as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo no sentido de fazer a comunidade escolar convergir para alcançar tais objetivos, balizados pelas normas legais e diretrizes pedagógicas provenientes da Secretaria de Educação. Entretanto, os autores salientam que, nem sempre, as normas legais correspondem aos interesses da comunidade escolar, pois são elaboradas sem a participação dos profissionais da educação. Daí a necessidade de a comunidade escolar ter uma atitude crítica perante as determinações oficiais, a fim de “avaliar o grau em que as políticas e diretrizes são democráticas, justas, inclusivas, respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à educação” (Libâneo 2012, p. 417).

Os autores estabelecem a diferença entre a organização escolar, que corresponde aos princípios e procedimentos relacionados ao planejamento do trabalho na escola, assim como o uso dos recursos materiais, financeiros e intelectuais, além de coordenar e avaliar este trabalho, a fim de cumprir os objetivos. A gestão, por sua vez, é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e administrativos” (id, p. 436). Neste caminho, apresentamos o quadro teórico 1 das diferentes formas de gestão da escola apresentadas por Libâneo et al (2012):

Quadro 3 – Concepções de organização e gestão escolar

Concepção	Características
Tecnocientífica	Hierarquia e cargos e funções, racionalização do trabalho e eficiência dos serviços educacionais; visão burocrática, controle das atividades. Foco nas tarefas do que nas relações pessoais.
Autogestionária	Responsabilidade coletiva, descentralização, participação direta e igualitária de toda a comunidade escolar no processo decisório.
Interpretativa	Compreende a organização e a gestão como uma construção social baseada nas subjetividades e nas interações sociais.
Democrático-participativa	Estabelecimento de objetivos comuns por toda a equipe. Tomada de decisões no coletivo, em que cada um tem uma responsabilidade no trabalho. Foco nas relações pessoais e nas tarefas.

Fonte: adaptada de Libâneo (2012).

A partir da concepção democrático-participativa, compreendemos que o trabalho em conjunto e a proximidade com a comunidade escolar são de extrema relevância para a equipe gestora, que deve proporcionar a essa comunidade a abertura para discussões sobre situações-problema de forma que todos possam participar das decisões. Tais aspectos fazem parte da cultura organizacional da escola, que corresponde aos sociais, culturais e psicológicos que exerce grande influência no direcionamento da organização da instituição, enquanto cultura própria dos sujeitos que compartilham do mesmo espaço, na qual permite compreender o que acontece no cotidiano.

Libâneo et al (2012, p. 451) elucidam que “a participação tem como fundamento o princípio da autonomia”. Na educação, isso significa “a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”. Além disso, conforme salientam os mesmos autores, somente o princípio da participação não garante a melhora da aprendizagem dos alunos. É preciso a gestão da participação, colocada em prática pela direção da instituição escolar. Neste sentido, os estudiosos elencaram alguns princípios que norteiam a gestão democrático-participativa, entre os quais, destacamos: a autonomia da escola e da

comunidade educativa; a relação orgânica entre a direção e os membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para os profissionais da escola; avaliação compartilhada, além de outros que visam objetivos comuns.

Diante das reflexões dos princípios da gestão democrático-participativa apresentados, problematizamos o que se constitui, de fato uma escola assentada nos princípios democráticos. Segundo Hora (2007), a democratização da escola é uma expressão que tem sido amplamente utilizada como bandeira nos discursos dos movimentos sociais, políticos e entre os educadores. Esta autora alerta que existem dois aspectos em que a democratização na escola tem sido analisada: no que tange ao acesso à educação – perspectiva dos órgãos oficiais e, democratização dos processos pedagógicos e dos administrativos. Ao focar na democratização dos processos da organização da escola, a autora alerta que é necessário desenvolver processos pedagógicos significativos, que garanta a permanência do aluno no sistema escolar, visando a diminuir a repetência e a evasão.

Além disso, a democratização também se efetiva com a mudança nos processos administrativos dos sistemas educacionais e no interior das escolas, por meio da participação da comunidade nos processos decisórios, na escolha dos cargos de direção, assim como na eliminação das formas burocráticas de gestão. Segundo a autora, a democracia na escola se efetiva se houver a combinação de ambos os aspectos, pois de nada adianta construir escolas, é necessário criar estruturas e processos democráticos, além de ofertar um currículo crítico e criativo, que sua organização seja capaz de oferecer aos estudantes experiências democráticas.

Assim, a gestão democrática supera a concepção burocrática e tecnicista de gestão, em que, para além de rotinas administrativas, firma-se em ações para a transformação social, com definição de metas para alcance dos objetivos educacionais. Desta forma, podemos depreender a centralidade que o papel da gestão escolar assume dentro do processo de democratização das ações escolares, facilitando a indução de ações que contribuem para a redução da evasão, da repetência e desta forma induzem a melhoria das relações entre os sujeitos envolvidos no processo, contribuindo para a redução da violência extra e intraescolar.

## **2.2 – Violências e cotidiano escolar: o que esperar da gestão em áreas afetadas pela violência urbana?**

São muitas ações de violência que os profissionais de educação que atuam em escolas de áreas de violência urbana sofrem, pois, na academia, não se preparam esses educadores com esse “algo a mais” de que necessitam para superar inúmeras situações que podem vir a abalar a vida, a saúde e o trabalho. A gestão pode interferir de forma efetiva na construção de projetos político-pedagógicos que potencializem o currículo escolar para esses profissionais que trabalharão nessas escolas na direção do enfrentamento da violência, uma vez que este documento é um pressuposto da gestão democrática, sua construção deve contar com a participação de todos os atores em prol de um objetivo comum.

Diante desse desafio, que é lidar com a violência urbana que atinge diretamente o cotidiano escolar, buscamos refletir sobre a atuação dos gestores das unidades escolares localizadas em áreas de violência urbana da PCRJ. Estar na função de gestor escolar requer ser cobrado constantemente por rendimentos que devem ser alcançados pelas avaliações externas que eram padronizadas até 2018 (as avaliações federais) Tira essa parte tanto a nível federal como municipal e não importa se a escola abre todos os dias ou fecha muitas vezes pelos conflitos no entorno. A exigência é crucial para se bater metas. Mesmo que ocorram violência e morte fora da UE, essas situações pulam os muros das escolas e atingem toda a comunidade escolar. E com que tipo de sentimento fica este profissional? Os funcionários, professores e alunos? É possível, apesar disso, que a equipe, muitas vezes, fique conturbada e reconheça que está inepta para as ações. Contudo, ser gestor exige princípios de tomar decisões precisas em seu cotidiano para obter equilíbrio em sua escola. Uma gestão que reúna toda sua comunidade, debata e faça uma análise de toda situação é uma oportunidade *sine qua non* para desenhar estratégias e táticas para enfrentar as mazelas de diferentes conflitos existentes nas escolas.

Consideramos o contexto de violência nos entornos das escolas como um grande desafio aos profissionais de educação, que têm por objetivo fazer o diferencial nos alunos que vivem na comunidade ou que moram próximo, pois o gestor é o principal membro da

comunidade escolar a ser procurado quando se tem qualquer conflito, mesmo que existam outros membros da direção que possam dar todo o suporte. A decisão tem de ser rápida e precisa para que todos estejam bem seguros e equilibrados emocionalmente.

Há outras questões que, apesar de ultrapassarem a formação e as condições de trabalho do professor, afetam significativamente o trabalho escolar. Nos momentos de conflito, o transporte não chega nem próximo das escolas, o que causa mal-estar com os funcionários, tensão, insegurança e medo, o que, muitas vezes, causam problemas sérios de saúde e um dia improdutivo para os alunos e professores, pois alguns docentes não conseguem ter acesso às escolas e os responsáveis não levam seus filhos, pois podem ser atingidos por “balas perdidas” ao longo do caminho.

O gestor que conhece bem a sua comunidade, os seus estudantes, o comércio local, a instituição próxima, pode ter uma melhor atuação naquele universo, bem como é importante ter uma boa relação com todos (moradores, policiais e traficantes), sabendo, assim, o que a comunidade pode vir a esperar da escola. O perfil do local, da comunidade escolar, a missão, os objetivos, os projetos que atendam às demandas e à realidade local da unidade escolar devem fazer parte do projeto político pedagógico (PPP) com a participação dos professores, funcionários, do Conselho Escola Comunidade (CEC) e a equipe da gestão escolar. Assim, cada integrante pode colaborar com a construção do documento e fazer parte efetivamente dos objetivos de toda escola.

Diante deste cenário apresentado, é fundamental refletir como a atuação do gestor pode contribuir para garantir o direito à educação às crianças e jovens, no enfrentamento dos impactos da violência urbana no interior do espaço escolar, por meio da gestão democrático-participativa. Tomamos como referência teórica o conceito de cotidiano em Certeau (1998), cujo entendimento se dá na forma como as pessoas lidam com as regras e diretrizes provenientes dos poderes estabelecidos e como lidam, na sua vida diária, com uma realidade socioeducativa e cultural complexa e desafiadora como a das áreas de violência urbana da cidade do Rio de Janeiro.

A compreensão de que há diferentes cotidianos em cada uma dessas áreas de violência urbana e, portanto, diferentes cotidianos nas várias escolas é fundamental para que se possam aprofundar as noções de “estratégia” e “tática” das gestões escolares. Sgarbi (2001, p. 48) assinala que,

mesmo quando afirmamos que situações análogas [...] são recorrentes em muitas escolas, não se pode deixar para trás a ideia de que cada uma dessas recorrências tem contextualizações próprias e singulares, a começar pelas identidades dos sujeitos envolvidos e seguindo pelo espaço/tempo em que cada uma delas ocorreu/ocorre.

Por essa constatação, podemos compreender que as ações – e reações – de gestoras e gestores em situações reais de periculosidade para a segurança dos “habitantes” das escolas não sejam as mesmas, ainda que mantenham similaridades. Certeau (1998, p. 46) chama

de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

Em contraposição, ele denomina de

“tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (id, p. 46)

Para compreender como essas noções (estratégia e tática) acontecem no cotidiano, é preciso entendermos que

o “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona de casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”.

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a

doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, mobilidades da mão de obra, simulações polimórfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. (id, p. 45-47)

Essas noções que Certeau nos traz mostram que estamos lidando com relações de poder e, por isso, mais do que uma “simples” relação social, precisamos ver que se estabelecem relações “políticas”, inclusive quando ele traz que táticas são “vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.)”. Nesse sentido, nessas áreas de conflito, os poderosos são, de um lado, o Estado, com a adoção (ou não) de políticas de combate (ou não) à violência e à criminalidade, e, de outro lado, os traficantes dos “donos” da área, que atuam determinando as ações sociais em seu domínio.

Com esse quadro, as escolas (e seus habitantes, dentre eles gestoras e gestores), estão sob a “tutela” desses dois “poderes”, ou seja, tendo que cumprir as estratégias estabelecidas pelas políticas dos governos e também as estabelecidas pelas “políticas” estabelecidas pelos “donos da área”, o que complica muito quando vários “donos” lutam pelo domínio de uma mesma área. Esse domínio – o Estado participa dessa disputa por área – é fundamental, já que a estratégia pressupõe “um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio ... capaz de servir de base a uma gestão das suas relações com uma exterioridade distinta”. Certeau complementa, a seguir, dizendo que a “nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (id, p. 46).

Ou seja, as relações sociais são “determinadas” tanto pela nacionalidade política, entendendo-se que as leis são as definições estratégicas do que podemos chamar de “ordem social”, como pelas condições sociais dominantes, e não é difícil perceber as extrema pobreza dessas áreas estudadas, fazendo da sobrevivência uma luta cotidiana contra os poderes estabelecidos, e também pela cientificidade como base da racionalidade que dá “sustentação” às estratégias do poder. Daí a importância do território enquanto um lugar próprio de domínio para as estratégias dos poderes, e o que temos, nessas áreas de conflito, são estratégias de guerra para a conquista de territórios, quer do poder do Estado, para se sobrepor ao poder paralelo do tráfico, quer dos poderes paralelos entre si, já que essa dominação significa, ao



final, o controle das relações econômicas que têm como objetivo a acumulação de capital e seus bens.

Focando na gestão escolar, é importante colocar dois eixos das ações gestoras, uma interna, em que o território escolar é um lugar próprio em que acontecem as estratégias gestoras, por assim dizer, e um eixo em que as ações gestoras acontecem num território mais amplo, o do entorno social da escola, que é o lugar próprio de um outro poder que não o da gestão escolar em si. Certeau (id, p. 100) assim nos observa:

Com respeito às estratégias (cujas figuras sucessivas abalam esse esquema demasiadamente formal e cujo laço com uma configuração histórica particular da racionalidade deveria também ser precisada), chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. [...] Ela era golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva.

As ações gestoras que, cotidianamente, visam fazer sobreviver a escola e seus habitantes, além de possibilitar a realização do trabalho pedagógico que lhe é inerente, são feitas “dentro do campo de visão do inimigo”, ou seja, são feitas “aproveitando as “ocasiões” e delas dependem”, o que equivale dizer que não são previamente articuladas, pois só acontecem quando a “ocasião” as exigem. Por isso, a tática “opera golpe por golpe, lance por lance”, sendo uma ação no tempo de um espaço que não lhe é próprio, ou, como sugere Certeau, no território do inimigo, apontando “para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que induz nas fundações de um poder” (id, p. 102).

O texto de Certeau se reveste de uma dolorosa atualidade ao mostrar que,

ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir. (ibid)

Ou seja, a guerra e suas estratégias estão postas e claras e são as operações do poder pelo controle de um lugar que, lhe sendo próprio, traz o domínio a uma instância do poder, seja ele o Estado ou o “desEstado” do crime. Nessa guerra, as escolas são a representação do fraco, que opera no campo do inimigo, portanto não em um lugar próprio, mas sim num tempo próprio, com

atividades que parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. (id, p. 103)

Diferentes escolas, diferentes entornos, diferentes ocasiões, diferentes gestores, diferentes alunos, diferentes donos e, quem sabe, diferentes governos. Logo diferentes estratégias e diferentes ações táticas, mesmo que, em todas as diferentes realidades, haja muitas semelhanças e recorrentes jogos de poder.

### **2.3 O que se espera da gestão escolar nos documentos normativos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?**

Nesta seção, apresentamos o que a PCRJ tem por premissa para gestão educacional na rede de ensino municipal a fim de identificar os desafios para o gestor das unidades escolares em áreas de violência urbana, na perspectiva da gestão democrático-participativa.

Iniciamos pela estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, cujas atribuições dos cargos em comissão e função gratificadas estão descritas na Lei Ordinária nº 2.619 (RIO DE JANEIRO, 1998). De acordo com o artigo 6º desta lei, as unidades educacionais terão os seguintes cargos: a) Diretor IV, símbolo DAS-6; b) Diretor-Adjunto, símbolo D AI-6; c) Coordenador Pedagógico, símbolo DAI-6.

No Anexo 1 da referida Lei, encontramos o conjunto de atribuições dos cargos mencionados. Ao diretor da Unidade Escolar, entre outras atribuições, lhe cabe:

cumprir e fazer cumprir a legislação vigente (...); implantar a proposta pedagógica da secretaria de educação; organizar e atualizar o Regimento Interno da escola; responder pelo desenvolvimento dos recursos humanos da UE; delegar poderes, distribuir tarefas e atribuir responsabilidades aos seus funcionários, tomando decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes de processo

participativo; trabalhar as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar; promover a integração da escola com a comunidade, buscando parceria constante, entre outras atribuições, de ordem administrativa e estrutural, como gerenciamento do orçamento e do financeiro da escola, do programa de alimentação, responsabilizar-se pelos serviços terceirizados e pela documentação dos alunos. (id)

Depreendemos que, desse rol de atribuições, o diretor da unidade tem autonomia administrativa para gerenciar os recursos humanos e materiais, de acordo com as normas e legislação vigentes. No que tange ao pedagógico, podemos dizer que o diretor escolar não goza de plena autonomia para elaborar/desenvolver um projeto pedagógico com sua equipe, visto que este deve cuidar para que a proposta da SME-RJ seja implantada. Esta atribuição nos leva a questionar se tal proposta é elaborada em conjunto com as UEs, ou se determinadas pela gestão central, sem participação das direções, tampouco de professores e professoras. Destacamos, no texto desta Lei, a necessidade de “tomar decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes do processo participativo”, bem como esta contempla a aproximação da escola com a comunidade, por meio de “parceria constante”. Esta expressão, por sua vez, nos leva a indagar a forma e como tais parcerias podem ser feitas pelas gestões das unidades, considerando seu nível de autonomia, suas limitações.

O diretor adjunto, além de substituir o diretor em seus impedimentos e corresponsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos da UE, este tem por responsabilidades:

a coordenação das atividades administrativas e de apoio da escola; viabilizar a utilização do espaço escolar com o Coordenador Pedagógico, dar apoio na destinação e no controle dos recursos financeiros da escola; distribuir e supervisionar as tarefas executadas pelos servidores da unidade, assim como os recursos materiais necessários; fornecer às autoridades competentes as informações pertinentes às inspeções administrativas na unidades escolar; distribuir e supervisionar as tarefas executadas pelos servidores da unidade escolar, assim como o material administrativo necessário. (id)

Depreendemos que a maior parte das atribuições do diretor adjunto, na SME-RJ, envolve atividades de cunho burocrático, no sentido de garantir o bom funcionamento das atividades na UE, além de assumir uma função supervisora das atividades administrativas e de apoio, como serviços gerais e dos agentes educadores, juntamente com a coordenação pedagógica. Chama-nos atenção a atribuição de “distribuir e supervisionar as tarefas

executadas pelos servidores da unidade”, o que nos parece, pela descrição, se assemelhar a uma concepção de gestão tecnocientífica, em que cada servidor deve cumprir sua tarefa a partir da ordem ou supervisão de seu superior, sem participação do profissional da escola no processo.

Por fim, apresentamos as atribuições do coordenador pedagógico:

Assessorar o diretor na coordenação da elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola (id)

Mais uma vez, percebe-se a relativa autonomia que é concedida às escolas no que tange ao pedagógico. Tanto diretor, quanto coordenador, devem trabalhar para fazer cumprir os objetivos educacionais em conformidade com as diretrizes da SME-RJ.

A Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), dispõe sobre o regimento escolar básico do ensino fundamental da rede pública do Município do Rio de Janeiro. O documento é composto por seis títulos, com seus respectivos capítulos e artigos. No título II do capítulo I, corroborando a lei ordinária de 1998, o artigo 3º determina que as UEs se fundamentem por diretrizes emanadas pela política educacional traçada pela SME-RJ. O artigo 4º dispõe sobre a estrutura hierárquica à qual se subordinam as escolas, que funcionam sob jurisdição de uma Coordenadoria Regional de Educação – E/SUBE/CRE, que, por sua vez, atua de forma articulada com o “Nível Central”, a SME-RJ.

O capítulo II, apresenta a concepção de educação e a missão da instituição de ensino. No *caput* do artigo 6, encontramos uma concepção de educação democrática que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, valorização da escola pública e dos profissionais da educação, arrolados em dez itens. Podemos classificar esses itens em dois blocos: os que se relacionam às condições de trabalho e de carreira dos profissionais da educação e os relacionados às necessidades de funcionamento das escolas para garantir o direito à educação por parte do alunado. O item VIII, especificamente, trata da existência de órgãos participativos, como grêmios estudantis (GE), (CEC) e da participação da comunidade escolar na gestão da UE. Já o capítulo III, em seu artigo 7, enfatiza a obrigatoriedade de a UE

elaborar seu próprio projeto político-pedagógico (PPP), desde que sejam respeitadas as diretrizes do “Nível Central”. O artigo 8º determina que o PPP da UE deve ser construído em conjunto com a comunidade escolar.

O título III – Da Organização Escolar - encontramos a estrutura da organização das escolas municipais: I – Direção; II – Equipe Pedagógica; III – Corpo Docente; IV – Corpo Discente; V – Funcionários de Apoio; VI – Conselho Escola Comunidade – CEC; VII – Grêmio. O artigo 12, do capítulo II informa que os Diretores são avaliados pela sua instância superior direta – E/SUBE/CRE e referendados pela consulta à comunidade, processo este que é detalhado na Resolução SME nº 20, de 29 de setembro de 2017, que analisamos em seguida. (RIO DE JANEIRO, 2010)

A direção é composta pelo diretor geral e o diretor adjunto. Tal qual a lei ordinária de 1998, a equipe da direção desta rede de ensino deverá cumprir com as determinações de suas instâncias superiores, assim como fazer cumprir a legislação. É de sua incumbência coordenar o “processo de planejamento, supervisão e avaliação das ações pedagógica, comunitária e administrativa, de acordo com as normas emanadas do Nível Central, garantindo a qualidade da educação oferecida para todos os alunos” (art. 13). Também inclui em suas responsabilidades fazer cumprir a legislação vigente e as determinações provenientes do “Nível Central” e das CREs, além do próprio regimento básico da rede municipal. (art. 14).

O título VI – Da representatividade – estipula a representação de todos os profissionais das UEs e responsáveis e alunos em Conselhos participativos que, segundo o art. 30 do regimento, tem por função:

(...) garantir uma gestão democrática e participativa junto à Coordenadoria, através da participação efetiva nas reuniões, propiciando a integração e o fluxo de informações entre os diferentes níveis da Secretaria Municipal de Educação (id).

Pela descrição acima, é possível depreender que os conselhos não têm participação nas decisões, tendo por função propagar as informações provenientes do nível central nas escolas. Pelo exposto, acreditamos que não se efetiva a gestão democrática sem que haja intervenção de tais conselhos nos processos decisórios.

Para encerrar a análise do Regimento Escolar Básico, destacamos o conteúdo do capítulo VII, que trata do conselho de classe (COC). Segundo este documento, o COC é um “espaço democrático de tomada de decisões acerca do PPP da escola, do fazer pedagógico na

sala de aula e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno”. No entanto, no parágrafo único deste capítulo consta que o COC é autônomo, mas não é soberano. Isto significa que as decisões tomadas neste espaço podem ser modificadas em função das determinações dos órgãos superiores.

É pela Resolução nº 20 de 29 de setembro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017) que o processo de seleção dos gestores do Município do Rio de Janeiro é regulamentado. Conforme artigo 1º deste documento, a escolha de profissionais para o exercício do cargo de direção se efetivará mediante alguns critérios para um mandato de três anos. Estes critérios inclui estar quite com a prestação de contas de recursos federais e municipais em dia, não ter sofrido sindicância ou inquérito administrativo por improbidade administrativa, não ter sido exonerado do cargo de diretor IV nesta rede de ensino.

De acordo com o artigo 5º, o processo é realizado em duas etapas: (i) inscrição, com apresentação dos documentos e (ii) consulta à comunidade escolar, sendo realizada, conforme artigo 8, por meio de votação, com acompanhamento de uma comissão organizadora composta por membros da UE.

Após a posse, o diretor IV eleito pela comunidade deverá assinar um termo de compromisso para exercer as atribuições do cargo, incluindo um resumo da política educacional da SME-RJ, conforme descrito no artigo 10 desta lei. O artigo 11 legisla que ao longo do mandato, o ocupante do cargo em comissão diretor IV deverá participar de formações presenciais, além de receber visitas de acompanhamento de representantes do Nível central e CRE na UE, para apoiar o seu trabalho, assim como será submetido a avaliações periódicas com base nas diretrizes pedagógicas e de gestão definidas pela SME-RJ, em conjunto com a comunidade escolar a ser definido em legislação específica.

Os critérios de seleção e de consulta à comunidade nas UEs é regulamentado pela Portaria E/SUBG nº 04, de 24 de outubro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017b). Tais normas, a nosso entender, podem sofrer alterações a cada triênio. Para o período de 2018/2020, ficam estabelecidos: a criação de uma comissão coordenadora, nas CREs, e uma comissão organizadora em cada UE, responsáveis pelo processo de seleção dos gestores. Nas unidades,

compete à comissão organizadora mobilizar a comunidade escolar para participação do processo de seleção, divulgar as etapas, e garantir a apresentação da proposta de trabalho das chapas que pleiteiam a direção, entre outros procedimentos de organização. A comissão coordenadora recebe a documentação, a analisa e homologa as inscrições dos candidatos, além de coletar e gerenciar os dados das comissões organizadoras, bem como monitoram o desenvolvimento da proposta de apresentação da proposta de trabalho das chapas à comunidade escolar.

Toda a legislação que rege sobre o processo e critérios de seleção de gestores da SME-RJ são documentos recentes e isso demonstra, a nosso ver, um avanço na transparência da regulamentação por parte do sistema de ensino da Prefeitura do Rio. Pelos critérios expostos, constata-se que os aspirantes aos cargos em comissão diretor IV deverão exercer suas atividades conforme as diretrizes estipuladas pela SME-RJ, demonstrando a limitação do gestor em diferentes aspectos, tanto no pedagógico, como no administrativo.

Neste sentido, inferimos que, por meio da análise da legislação pertinente, a concepção na rede municipal de ensino do Rio se aproxima da perspectiva liberal, uma vez que se concede autonomia relativa à UE, devendo o gestor cumprir com os compromissos, sob supervisão e avaliação do nível central. Cabe à comunidade escolar se fazer representar por meio da gestão da participação no processo de supervisão e avaliação da gestão. Da mesma forma, chamaram-nos a atenção as normas e critérios para o processo de seleção da gestão nesta rede a denominação “seleção” prevalecer e “consulta” em vez de eleição, o que nos indica o alto controle do processo pela SME-RJ. A chapa vencedora só poderá então assumir a direção se cumprir rigorosamente aos critérios previamente estabelecidos pelo sistema de ensino.

Assim, salientamos que o fato de tal processo ser regulamentado pela SME-RJ representa um retrocesso democrático, pois assume uma postura de controle e supremacia de concepções gerencialistas na educação em função excesso de critérios e de exigências a serem cumpridas, prevalecendo características da concepção de gestão tecnocientífica, em que o gestor escolar deve atender rigorosamente às determinações provenientes do nível central,

fazendo cumprir a política educacional adotada, de acordo com as diretrizes pedagógicas e procedimentos administrativos, altamente controlados por equipes representantes da SME-RJ, amparados pelos sistemas informáticos desta secretaria.

É sempre bom lembrar que, para aprofundar se tal ação é ou não democrática, avança ou não no processo de autonomizar as secretarias de educação, que a própria noção de democracia precisa ser mais discutida.

Uma vez compreendidas as determinações do nível central que direcionam o trabalho nas UEs a partir de uma concepção de gestão, apresentamos, no próximo capítulo, como esta autonomia relativa é refletida no campo de pesquisa.



## **CAPÍTULO 3 – CAMINHOS POSSÍVEIS NO COTIDIANO: OS DESAFIOS DA GESTÃO**

Com base na realidade observada e vivenciada pela autora, pretendemos apresentar os resultados desta investigação considerando o cotidiano escolar das escolas pesquisadas, assim como considerar a experiência profissional e humana das gestoras em áreas de violência urbana.

Iniciamos pelo reconhecimento da realidade educacional de cada escola e a concepção de gestão refletida nos planos gestores dessas unidades. Dando continuidade, apresentamos o perfil e as entrevistas dos gestores das escolas pesquisadas e a narrativa da autora sobre a sua realidade enquanto diretora adjunta da Escola Esperança. Por fim, o quadro das *estratégias* e *táticas* adotadas por cada equipe gestora para enfrentamento dos impactos da violência urbana no cotidiano escolar.

### **3.1 – Planos de Gestão das UEs: conhecendo o campo**

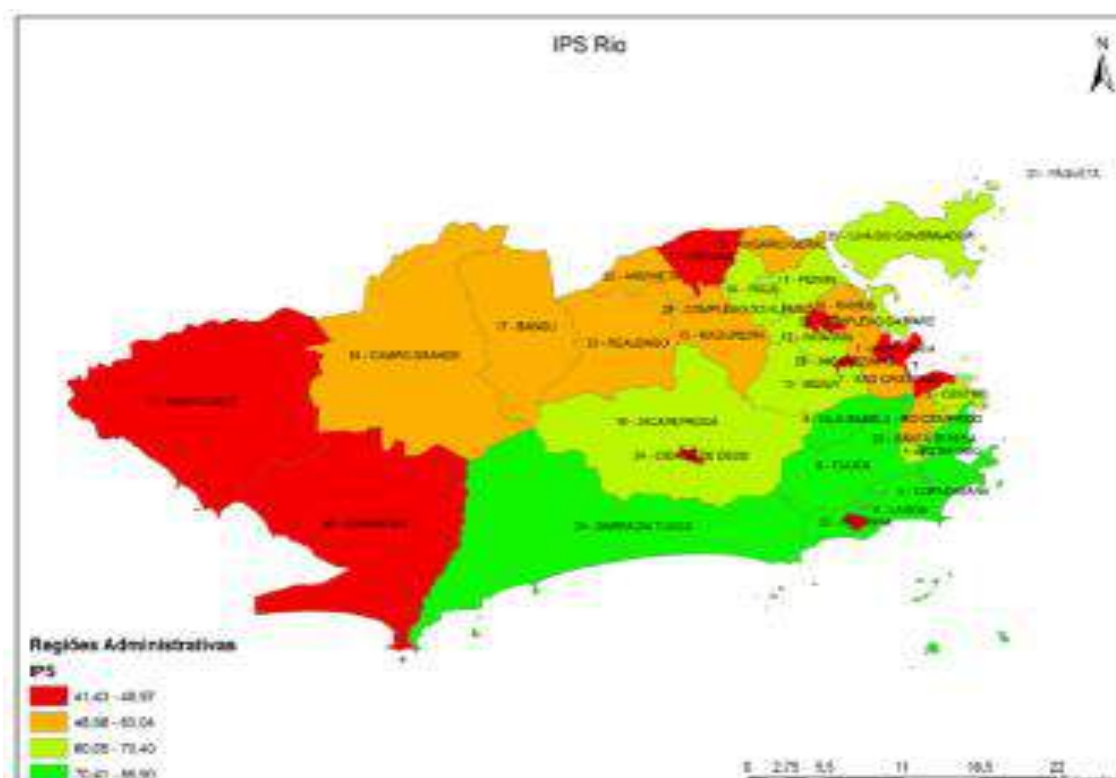
Nosso propósito, ao analisar os planos gestores das UEs alvos de nossa pesquisa, é compreender como os profissionais e os gestores dessas escolas concebem e praticam a gestão escolar a partir da sua realidade educacional. Este exercício nos leva a inferir como os gestores encaminham e lidam com as determinações do nível central e o cotidiano no espaço escolar, configurando, portanto, uma relação de poder.

A SME, por meio do Decreto 23.020 (RIO DE JANEIRO, 2003), reconhecendo a dificuldade de acesso às unidades escolares localizadas em áreas próximas ou situadas nas favelas, concede uma gratificação nos percentuais do vencimento base dos servidores lotados em tais unidades. Esta secretaria estabeleceu os seguintes critérios para concessão dessa gratificação:

Art. 2º Consideram-se de difícil acesso as unidades escolares em que se identifiquem duas ou mais das situações a seguir: I - localizadas em morros ou ladeiras íngremes, que devam ser vencidos em condições difíceis; 2 II - situadas em locais servidos de, no máximo, duas linhas regulares de transportes coletivos; III - localizadas a um quilômetro, ou mais, do ponto de transporte coletivo, exigindo do profissional da escola realizar longo percurso a pé. (RIO DE JANEIRO, 2003)

Tendo em vista esta regulamentação, selecionamos, a partir destes critérios, 8 UEs que são consideradas de “difícil acesso” pela SME-RJ na região do Complexo do Alemão e da Vila Cruzeiro, todas subordinadas à 4ª CRE. Diante da recusa de alguns gestores e das dificuldades para realizar a pesquisa nas unidades elencadas previamente, reduzimos o campo de pesquisa para quatro escolas, cujos critérios de seleção foram: (i) estar localizada próxima ou em áreas de violência urbana ou (ii) receber a gratificação de difícil acesso concedida pela SME. De acordo com IPS por região administrativa do Rio de Janeiro, é possível inferir que tais escolas atendem a uma população que vive em vulnerabilidade social.

Figura 2 - IPS por Regiões Administrativas do Rio de Janeiro

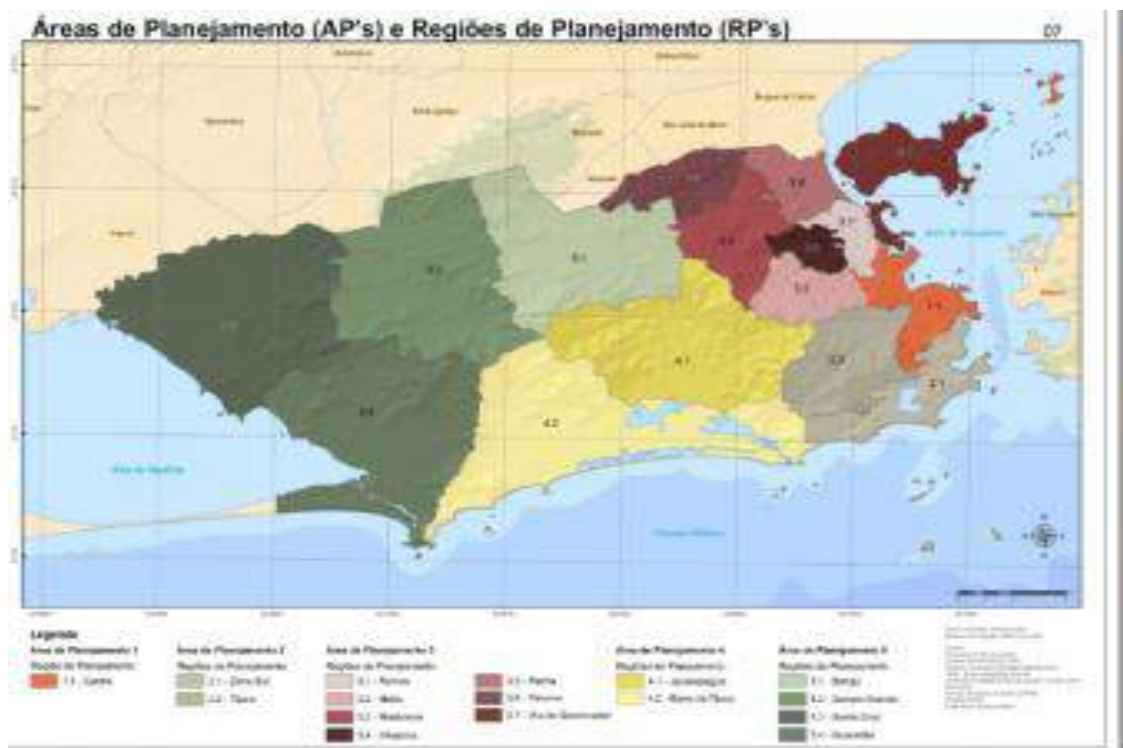


Fonte: Resumo Executivo – IPS Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016)

A figura 2 nos informa que o Complexo do Alemão está entre as regiões que apresentam IPS 48,98 – 60,04. Essa região, especificamente, possui IPS 43,34, estando na penúltima posição no *ranking* deste índice. De acordo com a classificação por área de planejamento (AP) e região de planejamento (RP) (figura 3), o Complexo do Alemão, assim como a Vila Cruzeiro, reúne os bairros com menor índice de desenvolvimento humano (IDH)

da zona norte do Rio. O Complexo do Alemão apresenta IDH 0,711, último do *ranking* das áreas de planejamento (IBGE, 2018).

Figura 3 - Rio de Janeiro - Áreas de planejamento e regiões de planejamento



Fonte: Atlas escolar da cidade do Rio de Janeiro 2018 (IPP, 2018)

Diante do cenário social caracterizado, apresentamos a realidade educacional das escolas municipais Generosidade, Fraternidade, Alegria e Esperança, a partir da análise dos seus planos de gestão<sup>6</sup>.

Pela leitura atenta dos planos, percebemos que se trata de um documento exigido pela SME-RJ que obedece a um roteiro preestabelecido que, embora com algumas adaptações, apresenta-se em três itens: diagnóstico – “a escola que somos”; objetivos – “a escola que queremos ser” e metas – “como chegar lá”, a partir de “dimensões” determinadas pela SME-RJ, que são: competência; autonomia; solidariedade e administrativa. A seguir, apresentamos a análise do plano de cada UE.

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

### 3.2 – Escola Municipal Generosidade

A E.M. Generosidade funciona em dois turnos de tempo parcial. Apresentou índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)<sup>7</sup> 5,3 em 2017 (INEP, 2017). De acordo com a classificação do INEP<sup>8</sup>, esta unidade está em situação de “atenção”, pois não foi bem em dois critérios entre os três analisados.

Conforme informações do plano gestor (2018-2020) desta unidade, a escola está localizada no complexo da Penha, e funciona há 45 anos, atendendo a 680 alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental<sup>9</sup>.

Trata-se de uma área marcada pela violência e negação aos direitos humanos e o perfil da população atendida é descrito como de baixo nível socioeconômico, desempregados ou com ocupação informal, com baixa remuneração. Diante do cenário descrito, a direção, por meio deste documento, sinaliza que a escola “traz em seu interior os conflitos, as aflições e as mais diversas demandas comunitárias” (RIO DE JANEIRO, 2018a, p. 1). Podemos dizer que, dentre as quatro unidades visitadas, é a que apresenta maior periculosidade. Houve muitas tentativas de visitas, mas sem sucesso, devido às constantes operações policiais no entorno.

O documento está dividido em cinco seções: uma introdução, que fornece informações gerais sobre a escola e a realidade social em que ela se insere. A segunda seção – “A Escola que somos” – fornece dados mais específicos da UE, além de apresentar um diagnóstico da instituição, nomeados de “forças” e “fraquezas”. No que tange às “forças”, destacamos a união dos profissionais, a relação de parceria e diálogo e a integração entre a escola e a comunidade. As fraquezas demonstram a infraestrutura deficitária do espaço escolar, a baixa frequência dos alunos, ausência da família na vida escolar e o alto índice de reprovação, o que nos revela certa contradição entre os aspectos relatados como “forças”, pois, se há uma boa integração entre a escola e a comunidade, deveria haver efetiva participação da família.

---

<sup>7</sup> O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

<sup>8</sup> Os critérios são: 1) Se a escola atingiu a meta prevista para 2013; 2) Se cresceu o Ideb em relação a 2011; 3) Se já chegou ao valor de referência 6,0.

<sup>9</sup> A estrutura de atendimento das UEs do sistema de ensino da prefeitura do Rio é composta por: primário carioca (1 a 6º anos), ginásio carioca (7º aos 9º anos) e as turmas de aceleração, que correspondem às turmas com alunos que estão em distorção idade/série.

Dentre as “oportunidades” identificadas, os profissionais destacaram os programas de apoio à aprendizagem no contra turno, oficinas e parcerias externas. As “ameaças” os conflitos na comunidade e a violência no entorno são mencionadas.

A segunda seção – “A escola que queremos ser” – apresenta os valores desta gestão que são pautados no “respeito, compromisso, solidariedade e humanidade”. De acordo com o documento, a visão de futuro da gestão é “ser uma escola onde todos aprendam em um ambiente de respeito, solidariedade, autonomia e interação” (id, p. 3) Dentre as metas arroladas nesta seção, encontram-se:

Incentivar a participação efetiva dos alunos na construção de propostas para a escola; incentivar as ações do grêmio estudantil e alunos representantes; garantir a participação do CEC na tomada de decisões; promover encontros dos pais representantes de turma e CEC; garantir a participação do CEC em todo o processo do PDCA (planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação) das ações propostas. (ibid)

A quarta seção – “Como chegar lá”, apresenta as estratégias de como a escola pretende alcançar as metas estabelecidas. Uma dessas estratégias é promover a integração dos professores por meio de estudos teóricos e reflexão para a prática, momentos de troca de experiências entre os mesmos; realização de reuniões periódicas com alunos representantes de turma, do GE e do CEC, além de reuniões com CEC e encontros com a comunidade escolar.

Tendo em vista a análise do plano gestor da Escola Generosidade, é possível inferir que a gestão desta escola prima pela participação dos profissionais e de toda a comunidade escolar nos processos decisórios, levando em consideração o aspecto humano. Na própria consecução do documento, consta como autores todos da comunidade escolar, bem como se contempla em suas metas a gestão participativa, assegurando a participação do CEC, dos representantes do GE e dos responsáveis e alunos nas etapas de gestão (PDCA).

### **3.3 – Escola Municipal Fraternidade**

A escola Fraternidade também se localiza em área de violência urbana e sofre os seus impactos, em função dos frequentes tiroteios. É uma região abastecida de lojas, bancos e oferece a possibilidade de parcerias com a associação de moradores, centros culturais, ONGs.

A UE atende a 513 alunos do 2º segmento (INEP, 2017) distribuídos em 5 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano, 2 turmas de 9º ano, 2 turmas de “aceleração 8” e 2 turmas de “aceleração 6”.

De acordo com as informações do plano gestor desta unidade (2018-2020), a escola apresenta como “oportunidades” possibilidades de integração e interação com a comunidade local, de parcerias com os comerciantes, com lideranças e com os centros culturais e esportivos próximos. Como “fraquezas”, o documento sinaliza alguns itens, como a indisciplina e desrespeito por parte de alguns alunos e a dificuldade deste alunado cumprir suas atividades escolares, quadro de servidores insuficiente, infraestrutura inadequada e a burocratização das relações. Como “ameaças”, a gestão identifica a pouca participação dos responsáveis no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, a rotina de violência vivenciada ou presenciada por grande parte dos alunos e seus familiares, a falta de hábito para os estudos de parte dos alunos. Como “forças” a escola identifica o incentivo ao protagonismo do aluno e o apoio e motivação dado aos mesmos por parte dos professores e responsáveis mais atuantes, o espírito inovador e colaborativo da equipe, o envolvimento com a comunidade escolar e a engajamento de toda a equipe da escola, dentre outras iniciativas, como projetos pedagógicos.

Na segunda seção – “A escola que queremos ser”, é feito o diagnóstico escolar a partir das dimensões e são apresentados os objetivos a serem alcançados pela escola, a fim de superar os desafios apresentados. Na dimensão solidariedade, o documento expõe que está em curso um movimento de maior aproximação com a comunidade escolar, para aumentar a participação desta nas decisões: “consolidaremos uma Gestão que com maior proximidade e atuante no cotidiano da UE em todas as dimensões” (RIO DE JANEIRO, 2018b, p. 4). Para alcançar este objetivo, a gestão traça algumas táticas para tal.

A última seção – “A escola que queremos ser”, o documento explicita os valores, a visão e a missão da escola. Os valores prioritários da escola Fraternidade são: “respeito, honestidade, empatia e comprometimento”. Tanto a visão quanto a missão refletem uma

concepção de gestão participativa, uma vez que salientam o vínculo com a comunidade e a valorização da cultura local, a autoestima dos alunos.

Pela análise do plano gestor da escola Fraternidade, inferimos que a gestão 2018-2020 está no caminho para ampliar a integração e participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios, através de uma atuação incisiva no engajamento da equipe escolar, responsáveis e alunos, transformando a escola num espaço, segundo exposto no próprio documento, de “Ser e Pertencer”.

### **3.4 – Escola Municipal Alegria**

Em 2018, de acordo com a informação do plano gestor desta unidade, “a escola vem perdendo segmentos a cada ano e tem como projeção futura (ano de 2019) ser transformada em Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) ” (RIO DE JANEIRO, 2018c, p. 1). Ainda de acordo com este documento, a unidade possui 148 alunos matriculados na pré-escola e 116 alunos no 1º ano, totalizando 264 alunos (SGA)<sup>10</sup>.

Apesar de a escola não estar situada em uma região de favela, atende a um público proveniente de várias comunidades no entorno (Pedra do Sapo, Cascatinha, Merendiba, Grota, Vila Cruzeiro, Conjuntos da PM, Penha, Ramos, Central-Complexo do Alemão). De acordo com seu plano gestor (2018-2020), essa unidade conta com uma equipe colaborativa, qualificada e comprometida. Informa que o quadro de diretores está completo, mas que é recorrente a necessidade de atender a alunos na ausência de professores. Ainda de acordo com o documento, há menção de parcerias com “equipes que promovem atividades lúdicas, palestras, contações de histórias, oficinas, ações em âmbito educacional, da saúde e da assistência social”, mas não há descrição como se dá esta parceria, se é com atores sociais do entorno, ONGs ou SME-RJ.

De acordo com o documento, o projeto pedagógico da unidade é desenvolvido com projetos, cujo foco é “o estímulo à participação da comunidade para o melhor

---

<sup>10</sup> Esta sigla corresponde a de um sistema administrativo da PCRJ: Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar.

desenvolvimento pedagógico, social e moral dos alunos” (id, p. 2) e sinaliza que o CEC é atuante, facilitando o trabalho conjunto com seus pares. Como fraquezas, embora não utilize o termo no documento, o plano aponta falhas de comunicação entre os diferentes atores da escola (professores, alunos, responsáveis, funcionários, gestores) e que há “falta de conscientização acerca das responsabilidades e limites de alguns funcionários e alguns responsáveis (negligência)” (id, p. 2).

De todos os planos analisados, o documento elaborado pelos diretores da E.M. Alegria é o mais sucinto e o que mais se afasta do formato estabelecido pela SME-RJ. Inferimos que a escola, por estar vivenciando um período de profundas mudanças na forma de organização dos turnos e das turmas nos últimos anos para se adequar ao formato de EDI em 2019, apresenta ausências no diagnóstico escolar, bem como aponta o que se precisa para melhorar o atendimento, mas não descreve como pretende “chegar lá”.

### **3.5 – Escola Municipal Esperança**

De acordo com o plano gestor (2018-2020) da Esperança, esta unidade está inserida no Complexo do Alemão fazendo divisa com a Vila Cruzeiro, acolhendo em sua quase totalidade os alunos residentes nas comunidades da Pedra do Sapo, Areal, Cascatinha, Grotta e Merendiba, áreas estas consideradas de forte vulnerabilidade social, com violentos conflitos locais e IDH abaixo da média da cidade do Rio de Janeiro. A unidade atendeu a 395 alunos em 2018, com 13 turmas regulares, todas em turno único.

Como “Forças”, o documento sinaliza o espaço amplo, por se tratar de um CIEP, com salas amplas e espaços externos em boas condições, a atuação da sala de recursos e outras salas temáticas como música, inglês e psicomotricidade, as parcerias com a própria SME e ONGs. Como “fraquezas”, o documento sinaliza algumas questões que são comuns a mais de uma escola, como ausência de porteiro, agente educador, e cortes em duplas matrículas, ambiente não climatizado, além dos conflitos externos provenientes da violência e insegurança, negligência de parte das famílias em relação ao alunado.



Na seção “Escola que queremos ser”, a escola prima pelos valores “Respeito, Solidariedade, Compromisso e União por todos e entre todos” (RIO DE JANEIRO, 2018d, p. 2). Na dimensão autonomia, há menção do envolvimento do GE, representantes discentes em cada turma, além de representante do CEC que participam do planejamento das atividades escolares e de tomadas de decisões pertinentes. Na dimensão solidariedade, a comunidade escolar recebe especial atenção na tomada de decisões por parte da equipe gestora e do CEC por meio de reuniões periódicas. A intenção, nesta gestão, é a de se aproximar de órgãos sociais no entorno a fim de contribuir na melhoria da vida social do alunado.

Pela análise do plano gestor do CIEP Esperança, inferimos que se trata de uma escola que prima pela organização de seus espaços, aprimoramento e enriquecimento das atividades, envolvimento da comunidade no planejamento escolar de forma participativa. A escola realiza avaliação da realidade educacional com representantes do CEC.

### 3.6 – Nas trincheiras do dia a dia

*Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo  
Sem saber o calibre do perigo  
Eu não sei d'aonde vem o tiro*

(O Calibre, Os Paralamas do Sucesso)

#### 3.6.1 – O que a minha trajetória como gestora revelou

Figura 4: Alunos no corredor.



Fonte: Extra.globo.com, postado em 14/03/2019.

Poderia até ser, mas não é, um filme de ficção. É a realidade que, cotidianamente, bate à porta de quem trabalha ou estuda em escolas localizadas em áreas de conflito. Quando ocorrem tiroteios durante as aulas, é comum que os alunos sejam encaminhados pelos professores para os corredores, onde ficam todos sentados ou até mesmo agachados, expectantes. Alguns entram em pânico, ficam descontrolados, precisam da ajuda de colegas ou mestres para se acalmar. Há também quem sugira preces coletivas, na intenção de que aquela situação acabe logo ou para tentar atenuar a tensão no ambiente. Testemunhos indicam que não é raro ouvir perguntas como: “De onde vem o tiro?! Nós vamos morrer hoje?!” São perguntas sem resposta, muitas vezes. Como se não bastasse todo o temor, nesses momentos, os educadores – como capitães de navios que enfrentam tempestades ou pilotos de aviões em

pane – precisam ter o máximo de equilíbrio para tentar tranquilizar e proteger seus alunos. Mas, se na maioria dessas ocasiões não temos registros de pessoas baleadas, isso não significa que as situações se encerram ali. As marcas da violência deixadas pelos furos das balas nos muros e paredes das escolas não se limitam ao concreto das instituições. São lembranças que ficam impressas no inconsciente, à flor da pele, capazes de gerar cicatrizes duradouras na mente e no estado emocional dos estudantes, muitos deles de tenra idade. Assim, não é raro que alunos perguntem, abruptamente, se podem ir para o corredor abaixados, quando ouvem o mais leve estrondo, tal o grau de apreensão em que vivem. As preces, bem como músicas e abraços, são formas que, muitas vezes, utilizamos para tentar serenar, um pouco que seja, quem está entregue ao pavor ou desespero.

Figura 5 - Exército patrulha favelas.



Fonte: Portal Taringa.net<sup>11</sup>

“Não é fácil trabalhar aqui, tem que ter muito amor mesmo”, declara uma das diretoras entrevistadas. Entretanto, com frequência, por mais forte que seja o sentimento vinculado à vocação, isso não é o suficiente. Estar imerso num dia a dia de medo e angústia, mesmo com a

<sup>11</sup> [https://www.taringa.net/+noticias/el-ejercito-de-brasil-patrullara-las-favelas-8-meses-mas\\_12s73c](https://www.taringa.net/+noticias/el-ejercito-de-brasil-patrullara-las-favelas-8-meses-mas_12s73c) Acesso em: mai, 2018.

melhor intenção de desempenhar seu trabalho com toda a dignidade possível, é mais do que desafiador para os profissionais da área. Mesmo quem não pensa nisso de maneira obsessiva sabe que, diariamente, está colocando sua vida em perigo. O que faz com que muita gente que abraçou um dos mais nobres profissões que existem desista da profissão, mesmo com tanto amor envolvido.

Casos como os de balas “achadas” nos alunos, nas pessoas de suas famílias ou em seus amigos da vizinhança, além de trazerem uma preocupação contínua relativa à segurança dos profissionais, também chamam a atenção para uma realidade desconfortável, perturbadora: o quanto as pessoas que moram em comunidades pobres ou miseráveis, do Rio de Janeiro e do Brasil, estão descuidadas por seus governos, sem poder contar com o mínimo que seria necessário para viver com dignidade no lugar onde residem, junto com suas famílias e seus vizinhos.

Perante a incompetência ou omissão do Estado, servidores procuram se defender como podem. Por experiência própria, ou como resultado da minha pesquisa, vivenciei e colhi relatos sobre “ações de segurança” ou “medidas de proteção” que costumam ser adotadas por quem vive na corda bamba, ameaçado pela violência, como por exemplo: (i) ligar para colegas antes de chegar aos complexos para se informar como está a situação naquele dia; (ii) entrar em contato com pais de alunos para saber se está “tudo em paz”; (iii) checar, nas redes sociais, se, pelo menos aparentemente, os locais de trabalho estão seguros para entrar.

Vale ressaltar que, em muitos estabelecimentos de ensino, os vidros das janelas das salas de aula foram trocados por placas de metal. Um procedimento que já foi adotado em outras instituições públicas próximas a locais com tiroteios – caso da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que fica entre o Complexo da Maré e o Complexo de Manguinhos. Nas escolas, outro procedimento corriqueiro é aplicado nas aulas de educação física. Tão logo começam as trocas de tiros ou quando chega à informação de que a situação está tensa na vizinhança, os alunos que estão em pátios ou quadras são orientados a seguir às pressas para suas salas. Por mais que alguém possa estar “acostumado” com esse tipo de rotina, dificilmente conseguirá

passar com o emocional incólume, tendo que administrar tantas tensões, em situações que não podem ser consideradas normais.

Figura 6: Vista



Fonte: Bruno Itan, 2017

Uma outra questão observada pela autora é que existe uma alta rotatividade de pessoal nas escolas localizadas em áreas de violência urbana, devido à violência nas comunidades. Geralmente, é um grupo pequeno de profissionais que trabalha, em média, quase uma década na mesma instituição de ensino nestas localidades. A escola não caminha sozinha, precisa de bons profissionais, comprometidos, dedicados. Se isso é óbvio, também é evidente que o poder público deve garantir segurança para que professores e demais profissionais da educação possam trabalhar em paz, com dignidade.

Figura 5: Alunos manifestando paz.



Fonte: Extra\_Online\_exclusiva-rio-de-janeiro-rj-24-05-2017-criancas-do-alemao-pedindo-pazturma-do-colegio.jpg.pagespeed.ic.0yC0D94pAK.

Em situações em que a comunidade escolar está exposta ao risco, os gestores têm autonomia para fechar as UEs nos dias de tiroteio nas próprias comunidades ou em suas cercanias. Esta ação tem amparo legal pela Resolução SME nº 3.223, de 20 de outubro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017c). Neste sentido, o gestor responsável e comprometido com a integridade física e emocional de seus alunos, dos seus servidores e sua própria, pode e deve adotar esta medida preventiva. Independentemente do quadro de violência nos arredores das escolas, algumas gestoras relatam, nas entrevistas, que a estratégia desenvolvida para tratar do problema inclui não deixar para depois algo que precisa ser feito o mais rapidamente possível, tanto em relação às questões emocionais quanto às ações pedagógicas.

De uma forma ou de outra, há um consenso. Em lugares e circunstâncias em que as violências são tão constantes e presentes, não se pode privilegiar um aspecto em detrimento do outro. A equipe escolar tem consciência de que as duas dimensões, emocional e pedagógica, precisam andar juntas, de mãos dadas mesmo, para fortalecer a estrutura geral e atender a demandas particulares, conforme as necessidades. O trabalho efetivo, mais que isso, o comprometimento dos profissionais da educação muitas vezes são o que sustentam o trabalho de ensino numa comunidade que vive continuamente conflagrada. Dessa forma é que temos mais chance de acolher, ouvir, dedicar atenção e, quem sabe, abrandar o temor e tantos

outros sentimentos negativos que envolvem a rotina escolar e que muitos alunos carregam com eles, no íntimo, em meio a tantas mazelas cotidianas. Muitas vezes pode ser bem difícil, ou até mesmo impossível em determinadas condições. Mas, como se diz, “quem está na chuva é para se molhar” – se existe verdadeiro amor à causa.

Costuma não ser simples nem rápida a conquista de alguns degraus a mais na relação com os estudantes. Quase sempre, estamos falando de um processo demorado, que se desenvolve aos poucos, não só na sala de aula, mas em todos os espaços da instituição.

Quantos professores já se estressaram, ou foram inábeis, desprovidos da sensibilidade de perceber que nem tudo se resume a dar a matéria e cobrar resultado dos alunos. Muitas vezes, é preciso ter uma percepção apurada, uma dose a mais de paciência, antes de começar a aula propriamente dita. Permitir outro tipo de intercâmbio com a classe e suas exigências, suas urgências de se manifestar, de dividir o que a aflige. Deixar os estudantes à vontade para se expressar, contar o que se passou ou o que estão passando, assim como permitir um contato mais reservado com algum aluno que esteja enfrentando um momento mais difícil em sua vida – lembrando que na maioria das vezes trata-se de um intercâmbio entre realidades urbanas bem distintas, a do docente e a dos educandos.

Por mais tortuoso, e até lento, que possa ser o processo, não raro, vale muito a pena investir nesse tipo de relacionamento. Além de facultar o diálogo entre as partes, o fluxo da aprendizagem só tende a ser beneficiado quando os educadores se abrem para um eventual abraço que acolhe e tranquiliza, ou para palavras dirigidas à turma com o dom de acalmar, esclarecer, orientar, instruir e estimular o interesse pelos estudos e por tudo que o aprendizado pode trazer de positivo para a vida de todos.

Nas entrevistas realizadas com as diretoras das escolas, pude observar que os discursos são parecidos quanto ao rendimento insatisfatório dos alunos nos processos de aprendizagem. Entre os muitos fatores que prejudicam o desempenho dos estudantes que vivem em áreas de violência urbana estão os constantes tiroteios, que, dentre outras coisas, impedem que eles durmam adequadamente, muitos chegam com sono às salas de aula, o que dificulta ou até mesmo impede que tenham a atenção necessária.



E esse é apenas um aspecto mais pragmático dessa questão específica. Não podemos esquecer de elementos, digamos, mais subjetivos ou emocionais, derivados de um cotidiano de tensão e insegurança nas comunidades, o que também pode comprometer seriamente a estrutura psicológica de crianças e adolescentes, e até mesmo de adultos que estudam na rede pública. Outro ponto importante: em todas as escolas pesquisadas existem marcas de tiros nos muros e nas paredes dos prédios. Não foram poucas as vezes em que balas perdidas atingiram estabelecimentos de ensino e ganharam as manchetes do noticiário, ocasionalmente com pessoas mortas ou feridas dentro das escolas.

Figura 9: Marcas da violência.



Fonte: Bruno Itan, 2018.

Tais fatos, que chegam a ser rotineiros em algumas épocas, revelam o risco habitual a que estão submetidos os educadores em seu ambiente de trabalho. Sem esquecer que funcionários em geral e, mais uma vez, os alunos também estão potencialmente na linha de tiro, todos os dias. Afora todos esses componentes aflitivos, um agravante é a sensação de impotência nas instituições e seus dirigentes. Frequentemente, os governos falham em sua atuação, devido à complexidade do cenário que se tem ou simplesmente por falta de verbas ou mesmo por descaso diante do problema, que se arrasta há décadas.



Diante disso, por mais que possam ter o desejo sincero de vencer os obstáculos e diminuir as mazelas nos espaços dedicados à educação, os gestores esbarram em impossibilidades efetivas. Faltam recursos de ordem material e humana para lidar com tão grande desafio. Com o intuito de amenizar o drama, e até mesmo para combater a frustração e o abatimento que podem tomar conta dos profissionais, muitas vezes a comunidade escolar em si empenha-se em organizar o que poderíamos chamar de Momentos de Paz para o Ensino, ali mesmo, nos limites impostos pelo paredão da escola.

*– Na hora em que pretendi trabalhar nesta comunidade, há 30 anos, todos os meus familiares me questionavam. “Por que dentro de uma comunidade tão perigosa e tão longe da sua casa?!” Meu esposo não queria mesmo que eu viesse, e meus amigos também eram contra – relembra uma das gestoras de educação entrevistada numa das escolas que funcionam em áreas de violência urbana. (gestora Graça)*

Feito o diagnóstico, não adianta ficar de braços cruzados nem tampouco viver de lamúrias, ante o quadro socioeconômico que temos. Tal postura significaria jogar a toalha, desistir, resignar-se e admitir a derrota. O que precisamos fazer é expor incansavelmente a situação que vivemos propor debates contínuos, em busca de respostas e possíveis soluções, pelo menos para reduzir os transtornos e permitir alguma melhora no processo de aprendizagem dos nossos alunos.

Por mais que as estratégias apresentadas possam parecer soluções plausíveis, por mais que possa despertar nos educadores uma esperança maior de serem bem-sucedidos na empreitada diária, o processo não pode ser desencadeado de forma amadora, sem planejamento e preparo. Para que o corpo docente esteja apto a trabalhar com o campo emocional dos alunos, é indispensável que todos estejam preparados para isso – ao menos na teoria, porque todos sabemos que podem surgir situações incontroláveis, o que reforça a necessidade de um preparo adequado.

Ante o desafio que se apresenta, a equipe gestora busca capacitar os educadores, conscientizá-los das inúmeras variáveis envolvidas, para que consigam manejar melhor essas variáveis, de modo que as feridas abertas pela violência sejam atenuadas e as potenciais complicações na hora de ensinar e aprender também sejam reduzidas.

Através de conversas sobre temas relacionados à importância da educação na construção das sociedades, e mais tiros, mortes, discriminação, preconceito, ódio, desigualdade (não deve haver tema censurado, *a priori*), podemos motivar discussões menos formais sobre assuntos mais prazerosos. São práticas que podem auxiliar no acolhimento dos estudantes (declarada ou veladamente) fragilizados em situações de crise, por conta da violência que pode se impor à vida dos alunos em variadas feições.

No momento da violência mais explícita, de guerra urbana instalada, alguns pais (ou responsáveis) vão até a escola para buscar os alunos. Alguns demonstram um nervosismo acentuado, uma impaciência rude até, ansiosos por sair logo dali e retornar a seus lares. Mas cabe ressaltar aqui a importância de se resistir a essa pressão, porque o corpo discente, como todos os demais ali presentes, deve permanecer dentro do espaço escolar até que a situação se amanse. Daí o papel vital desempenhado, neste sentido, por educadores e outros funcionários das instituições.

Na prática, o que isso significa? Concentrar as energias e direcionar todos os esforços para que a comunidade escolar se mantenha o mais calma e unida possível, para atender a todas as demandas que forem surgindo, conforme cada situação exija. Com serenidade e organização, torna-se viável passar segurança a quem precise, mesmo nas conjunturas mais adversas, até o momento em que a saída para casa esteja efetivamente liberada.

Outra preocupação permanente é deixar abertos os canais de diálogo a respeito dos diferentes tipos de violência doméstica. Infelizmente, um grande percentual de alunos convive continuamente com essa rotina, que pode ser traumatizante e que ainda vítima um imenso número de mulheres.

Alguns parceiros, oficiais ou não, têm ajudado nesta importante intervenção, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Clínicas da Família e Conselho Tutelar, além de voluntários da área de saúde e setores afins. Vários projetos têm sido desenvolvidos com o intuito de promover conversas entre especialistas de diferentes áreas e as famílias onde se detecta o problema, na medida do possível com a participação dos alunos afetados.

De uma maneira geral, quando é constatada a existência de um cotidiano de hostilidade e agressividade no âmbito familiar, procura-se atuar com mais de uma abordagem. É preciso atender prioritariamente os mais novos (crianças, adolescentes e jovens), atingidos física ou emocionalmente pelos embates. Mas também é preciso focar nos pais ou nos responsáveis pela situação, para que sejam igualmente orientados, além de repreendidos, sempre que for o caso.

O passo seguinte, quando se mostra obrigatória esta intervenção, é o encaminhamento para o Conselho Tutelar. Para isso, não é indispensável que haja registro de violência física. É suficiente que seja observada negligência em relação aos dependentes – casos em que os alunos aparecem sujos, sem banho, com a roupa rasgada ou com sinais evidentes de abandono, além de falta massiva às aulas sem qualquer notificação da família e outras situações que indiquem descaso ou desajuste familiar.

Para evitar a reação em cadeia, é necessário planejamento. Nas ruas ou em casa, na própria ambiência mais ampla das comunidades, há todo um contexto propício a que os alunos assimilem ou sejam contaminados por comportamentos associados à violência. Não só em termos de confrontos armados, brigas, covardias e crueldades. Mas também quanto à grosseria no trato, indiferença em relação ao sofrimento alheio, situações de preconceito e perseguição exacerbadas, *bullying* de variados gêneros e toda sorte de desumanidades.

As ameaças são múltiplas no processo de formação de seres humanos. De imediato, vislumbra-se a possibilidade de que seus espíritos, corações e mentes sejam tomados por este referencial negativo, de caráter brutal, sórdido, frio, desumano. Em consequência, pode-se prever a provável transferência dessa postura e desses sentimentos para a relação com os colegas e toda a comunidade escolar. É uma inquietação que aflige, mas que, felizmente, também tende a mobilizar professores e funcionários, mães representantes, equipes de apoio, todos atentos, dispostos a enfrentar a situação de um jeito proativo. O que significa: identificar as condutas mais violentas e trazer os agentes da desestabilização para perto, para o diálogo. Não se tem a garantia de que vá surtir o efeito desejado, mas é imperativo tentar.

Além de conversas aprofundadas sobre as possíveis motivações de tais condutas, também se pode recorrer a jogos e brincadeiras. Agir com severidade, muitas vezes, é inexorável. Mas contar com a ajuda do lúdico, do que mexe com os sentidos, a memória e a imaginação, pode ser um grande aliado neste complexo empreendimento. Estimular a conversa e a interação pode – se o processo for conduzido com competência – levar à aproximação, ao abrandamento, a uma motivação maior quanto à presença obrigatória na escola. Consideramos este empenho devotado e contínuo, quanto ao auxílio emocional no ambiente escolar, condição *sine qua non* para o ofício dos educadores em áreas de violência urbana. Todavia, já ficou claro mais de uma vez que sem as ações pedagógicas pertinentes os resultados positivos não aconteceriam com a efetividade almejada.

Uma das estratégias mencionadas por diretoras, para exemplificar o bom funcionamento desse tipo de mobilização coletiva, é a avaliação continuada. Consiste, basicamente, em evitar que obstáculos se acumulem que problemas pontuais se avolumem, para que não surjam estudantes em demasia, “marginalizáveis” (aqueles “casos perdidos”), meio que predestinados ao fracasso. De forma um pouco simplificada, poderíamos dizer que é preciso “cortar o mal pela raiz”, ir enfrentando as dificuldades e eliminando os problemas à medida que eles apareçam, para que o desafio não se transforme numa bola de neve. Uma das metas da escola, é preciso ter isso sempre em mente, é investir o máximo de esforços para que o ensino seja assegurado a todos, sem exceção.

Para que este objetivo seja alcançado, da forma mais eficaz e abrangente possível, “vale tudo”, quando se fala dos recursos disponíveis. Alguns deles são tradicionais, velhos conhecidos de instituições que fazem parte de uma sociedade desigual, injusta e violenta. Outros, vão sendo criados ou improvisados, de acordo com o que as novas realidades urbanas exigem. A “troca de figurinhas” entre os sujeitos que protagonizam as vivências pedagógicas é absolutamente imprescindível. Particularmente, com a exposição clara do que se espera de cada professor, e do que aguarda cada professor nas comunidades onde vão lecionar.

Para isso, o papel dos educadores mais veteranos pode ser decisivo, com seus relatos e análises conjunturais, que podem servir como uma espécie de iniciação para os novatos, os

concurados que estão chegando e devem contar com esse tipo de orientação. Esta etapa pode contribuir muito para reduzir o rodízio de professores, e até mesmo a desistência completa, como ocorre tantas vezes, como desfecho de vivências frustrantes ou traumáticas em espaços marcados pela presença da violência no dia a dia.

Muitas vezes, é inevitável refletir sobre o quanto poderíamos ter uma educação melhor no Estado do Rio de Janeiro (e no país) se o setor recebesse um pouco mais de atenção dos governantes e dos próprios cidadãos eleitores em suas reivindicações básicas, enfim, se pudéssemos contar com uma infraestrutura mais digna e consistente.

Nas quatro escolas aqui pesquisadas, pude verificar que, mesmo sem verbas, sem o aporte financeiro e as obras necessárias, encontramos, na maioria delas, cenários predominantemente positivos: escolas bem cuidadas pelas gestões vigentes, nas quais as próprias comunidades escolares dão aquele “jeitinho brasileiro” para que todos tenham uma ambiência mais agradável e acolhedora. Estabelecimentos de ensino limpos, organizados e coloridos fazem a diferença, representam uma força a mais para promover mudanças na vida dos alunos.

Porém, nem sempre certos prognósticos se confirmam. Como é o caso de uma das escolas que pesquisei, localizada “no asfalto”, para usar uma expressão popular, em oposição ao “morro” (ou favela, numa conotação mais ampla). Nessa escola, o fato de ela não estar localizada dentro de uma comunidade estigmatizada pela pobreza e/ou pela violência, não colaborou muito para a promoção de uma educação mais qualificada, ou melhor, para a obtenção de resultados mais louváveis na colheita da aprendizagem.

Mesmo com uma localização geográfica, digamos, mais favorável, a instituição não deixou (não deixa) de receber alunos que moram nas favelas próximas – ou seja, alunos de comunidades que podem ser definidas como áreas de conflito, nas quais os habitantes convivem cotidianamente com experiências conturbadas, impregnados pela violência em todas as suas facetas.

Por mais prevenção que os gestores tenham implementado, cientes desse contexto, ainda não foi possível eliminar as contendas entre alunos, que geram uma rotina de discussões e brigas. Como num efeito cascata, frequentemente tais desentendimentos se refletem nos pais ou responsáveis pelos estudantes, que também se digladiam. Pior, não é raro que as desavenças envolvam parentes de criminosos que vivem nas comunidades. Assim, também é comum que as direções das escolas precisem intervir nessa seara de confusões, ou seja: desperdício de tempo e energia, que deveriam ser integralmente destinados à vida escolar. Isso, para não falar nos prejuízos psicológicos e emocionais que podem ser trazidos para os alunos, e até mesmo para professores e outros funcionários.

Percebemos que os muros erguidos ao redor das escolas, para supostamente proteger o espaço destinado ao ensino público, não são capazes de impedir a ingerência do ecossistema existente nas comunidades – em particular, a interferência do tráfico de drogas. Os gestores, diante disso, precisam estar maleáveis às situações desconfortáveis que surgem, pois, o chamado “poder paralelo”, queira-se ou não, rotineiramente atua como uma espécie de “cogestor”, com maior ou menor influência sobre a atuação da autoridade escolar.

Não adianta resmungar, tampouco sonhar com uma realidade idílica, diante do que temos. Tudo indica que ainda vai demorar muito, muito tempo mesmo, para que tenhamos um cenário menos desfavorável à atividade dos educadores, nos grandes complexos de favelas que a sociedade permitiu que se criassem, em decorrência de um conjunto de fatores históricos e comportamentais nefastos. Infelizmente, é impossível imaginar uma solução rápida para problemas tão graves como os que temos hoje, em particular na Cidade do Rio de Janeiro, mas também na região metropolitana da capital.

Podemos fazer uma lista de desafios a serem enfrentados e vencidos, como a crônica guerra entre facções pelo controle do tráfico, invasões de comunidades por grupos rivais, o chamado “domínio das favelas” por chefes de quadrilhas, confrontos armados com a Polícia Militar e com as forças oficiais de segurança de um modo geral, além de uma variedade imensa de situações e episódios em que a violência e a crueldade se impõem como triste referência para essas populações, em especial para as crianças.

A chamada “lei do cão” pode ser sentida pelos profissionais da educação que trabalham nessas comunidades. Além dos relatos trazidos pelos estudantes, e por eventuais testemunhos de brutalidade chocante com que podemos de súbito nos deparar, é preciso transitar com o máximo de “naturalidade” entre os “dois lados” (polícia e tráfico), ter um relacionamento pragmático e equilibrado com suas delegações.

Nesta conjuntura complicada e desafiadora, professores e funcionários precisam habitualmente adotar uma tática “linha dura” na relação com os estudantes e seus responsáveis. Muitas vezes, eles estão contaminados por essa atmosfera violenta e destrutiva, num quadro também marcado por elevados percentuais de desestrutura familiar e carência social alarmante. Não é incomum que os profissionais da educação se sintam sozinhos diante do desafio gigantesco que têm pela frente. Gostariam muito de poder contar com o apoio mais efetivo do Estado. Mas são raros os governos que dedicam uma atenção acima da média a este setor tão fundamental na vida das nações.

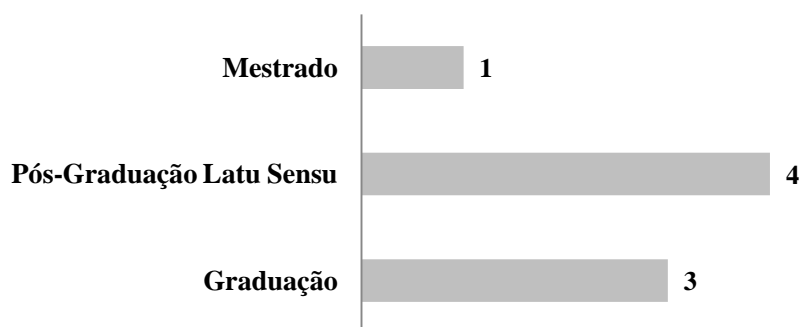
Diante de tudo isso que foi apresentado acima, quem estiver disposto de fato a exercer a profissão terá que empreender um esforço extra e demonstrar um zelo ainda maior pela nobre causa aqui enfocada. Além de cautela no dia a dia, para lidar com todos os perigos a que estão expostos e garantir sua sobrevivência e a dos alunos, podemos apontar alguns ingredientes primordiais para que o trabalho seja bem-sucedido: experiência nas salas de aula e perante situações adversas, bom senso, jogo de cintura, poder de argumentação e, além de vocação e determinação para enfrentar toda essa pressão que assombra e desestabiliza o exercício diário do serviço educacional.

### **3.6.2 – O que as trajetórias das gestoras e dos gestores revelaram**

Com o objetivo de conhecer o público-alvo da pesquisa, foi aplicado um questionário online direcionado ao corpo de gestores pesquisado. Ao todo, foram oito gestores que registraram suas respostas no nosso banco de dados entre os dias sete a nove de novembro de 2017. Dos oito gestores que responderam à pesquisa – dois de cada UE, o mais novo tinha

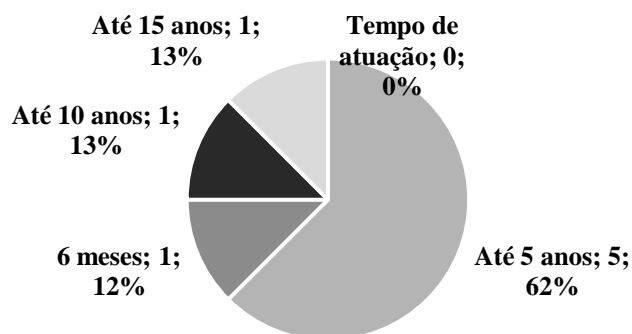
vinte de nove anos e a mais velha 59 anos. Três estavam na faixa de 30 a 40 anos de idade e outros três possuem entre 41 a 50 anos.

Gráfico 1 - Formação dos gestores em 2017



Fonte: a autora

Gráfico 2 - Tempo de atuação como gestor escolar em 2017



Fonte: a autora

Todos os gestores declararam que não consideram sua remuneração compatível com as suas atribuições. Além disso, quando indagados sobre o tempo dedicado ao trabalho, todos afirmaram que trabalhavam além da sua carga horária.

Quando indagados sobre a saúde na condição de gestor, três profissionais declararam que sofrem algum tipo de “mal-estar” ou transtorno físico ou psíquico no trabalho, tais como



ansiedade e estresse. Quando indagados sobre o interesse em especializar-se na área de gestão, dois responderam que pretendem aprimorar seus conhecimentos em gestão escolar. Três em cursos na área de gestão de pessoas e processos. Um declarou que pretende se especializar, mas não detalhou a área. Outros dois declararam não ter interesse em se especializar ou fazer algum curso na área.

Quando perguntados sobre as referências e inspirações para atuar como gestor, quatro desses profissionais responderam se espelhar em outros gestores ou em pessoas com as quais conviveu profissionalmente ou um parentesco (tia, irmã). Dois inspiram-se nos alunos. Uma resposta chama atenção por salientar “a utopia da defesa pela escola pública”. Uma gestora afirma ainda que ninguém a inspirou.

### 3.6.2.1 – Concepção de gestão escolar e gestão democrática

As entrevistas foram aplicadas no período de 13 de junho a 13 de julho de 2018. As diretoras se prontificaram a responder a perguntas relacionadas às categorias chave da investigação: gestão escolar, gestão democrática, desafios e medidas (estratégias e/ou táticas) para conter os impactos da violência na escola.

Para preservar a identidade dos gestores entrevistados, criamos nomes fictícios para eles, assim como para as escolas. Iniciamos pela concepção de gestão escolar e gestão democrática da E.M. Generosidade. Quando as gestoras foram indagadas sobre suas concepções de gestão escolar, ambas respondem:

– *Eu acho que é o principal, o que dá o norte realmente para a cara da escola, o jeito que as pessoas trabalham. O que a gente vai fazer, como o trabalho é aplicado. Eu acho que a gestão da escola é o que faz a escola funcionar mesmo.* (gestora Tânia)

– *É muito abrangente, é muita coisa. Não fica só na escola, eu entendo que é uma coisa que vai além, a gente leva pra casa trabalho, a gente acaba entrando na vida das pessoas. Agora mesmo a gente vai fazer a pesquisa de quem quer colocar o nome do pai na certidão. Então, são coisas assim, que vão além da escola em si.* (gestora Patrícia)

Pelas narrativas, inferimos que a concepção de gestão escolar se diferencia em alguns aspectos para as gestoras entrevistadas, talvez pela diferença de permanência no cargo entre ambas. Enquanto, para Tânia, a gestão direciona o “jeito que as pessoas trabalham”, para a gestora Patrícia, a gestão está atrelada a um conjunto de atribuições e tarefas que ultrapassam até os limites da administração escolar. Com esta declaração, parece que a gestora Patrícia absorve mais tarefas do que deveria, constatado pelo seu relato:

*– É muito abrangente, é muita coisa; eu entendo que é uma coisa que vai além, a gente leva pra casa trabalho, a gente acaba entrando na vida das pessoas.*

Pelo exposto, vemos que a gestão escolar esta focada mais nas tarefas do que nas relações pessoais, talvez pelo excesso de atribuições absorvidas pela gestora Patrícia e pela visão centralizadora da gestora Tânia. Vejamos como essas gestoras compreendem a gestão democrática na escola pública a seguir.

*– É como eu acho que tem que ser mesmo a gestão. É aquela gestão que você vai compartilhar com todo mundo, todo mundo **dando opinião**. Até porque, quando os erros acontecem, foi erro coletivo, não foi isolado. Eu acho que gestão democrática **dá uma ajuda ao gestor**, para não ficar muito isolado.<sup>12</sup> (gestora Tânia)*

*– É uma questão que você consiga fazer o que a maioria quer, mas atendendo sempre aquilo que você acredita, porque você está de linha de frente, você tem que acreditar naquilo que você faz. (gestora Patrícia)*

Pelas narrativas apresentadas, depreendemos que ambas as gestoras reconhecem a importância de uma gestão participativa, mas não avançam na direção de uma gestão da participação. Conforme discutido no capítulo 2, a gestão da participação pressupõe o envolvimento e a intervenção de todos os atores da escola nos processos decisórios. Em ambas as falas, esse aspecto está omissa, vai além de “dar uma ajuda ao gestor”, significa “a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola” (Libâneo, 2012, p.451).

Quando indagadas se “só o gestor faz a gestão”, ambas também se posicionam de formas distintas, pelo emprego de certas palavras, nos parece que a gestora Patrícia

---

<sup>12</sup> Grifo nosso.

compreende que a gestão é a articulação e representação de decisões conjuntas com a comunidade escolar.

– *Não. O gestor dá o norte, mas tem que ter a equipe toda junta. A equipe tem que vestir a camisa, tem que entender, tem que estar junto. Não acredito no gestor sozinho comandando com uma equipe contra ele, contras as ideias. Porque, se não, nenhuma proposta vai, né?* (gestora Tânia)

– *Não, não, de maneira nenhuma. Eu estou gestora em conjunto com a família, em conjunto com a equipe, com os alunos, todo mundo junto.* (gestora Patrícia)

Encaminhamos para a E.M. Fraternidade. Quando os gestores foram indagados sobre suas concepções de gestão escolar:

– *Complicado, né. Porque a ideia de gestão escolar é muito ampla. Ela não é só administrativa e nem pedagógica. Ela é afetiva, presencial, comunicativa, ela é lidar com os conflitos, intermediar os conflitos, aturar pais mal educados, acham que a gente tem que resolver tudo, solucionar os problemas das superintendências, que é do dia para noite, de uma hora para outra. Realmente gestão é algo muito complexo.* (gestor Mauro)

– *Então, hoje, a cada dia eu tenho mais dentro de mim é que a gestão é coletiva e democrática, por mais que seja difícil, mas, assim, eu tenho plena consciência de que a escola é a diretora, a escola é a coordenação, a escola é o corpo docente, a escola são os funcionários de apoio, a escola é o pessoal da limpeza, o pessoal que faz a alimentação, a escola é um coletivo. E, sem esse coletivo, a direção, a gestão da escola, não vai funcionar.* (gestora Denise)

Quanto à gestão democrática na escola pública:

– *Bom, eu acho que isso não está claro ainda, tá? Até porque eu acho que, quando a gente fala de gestão democrática, a gente fala que a gente tem dificuldade na escola, mas a gente tem dificuldade de democracia na nossa vida e, inclusive, no nosso país. Se a gente olhar para a história recente do nosso país, a gente sempre tem uma interrupção no processo democrático. A gente acabou de ter uma presidenta, eleita pelo voto democrático, sofrendo um impeachment, e a gente olha um pouquinho mais atrás e a gente vai sempre encontrar na nossa história essas interrupções no nosso processo democrático. Se a gente pensar na vida, a gente pensa assim “poxa, eu participo de reunião de condomínio? Eu participo? O que é participar? Como eu participo?”. Eu acho que não seria diferente na escola, porque a escola está dentro de um contexto de uma sociedade. Eu acho que a gente tem muitos mecanismos de gestão democrática, inclusive previstos pela própria LDB, mas eu acho que alguns desses*

*mecanismos estão esgotados, viciados, e outros não são acionados, eu penso isso. (gestora Denise)*

*– Como eu falei, é a participação de todos. Onde o aluno possa opinar, onde você possa escutar o aluno, onde o pai do aluno possa opinar, onde o colega possa opinar. Mas não quer dizer que a gestão seja democrática, cada um não saia do seu papel, a gente não é autoritário, mas a gente é autoridade. Então a gente tem que saber se colocar dentro disso, e que cada um também saiba se colocar dentro do seu papel, principalmente quando a gente também precisa de professores proativos, porque uma gestão democrática precisa de pessoas que se prontificam, que façam as coisas também. Aí sim fica muito mais fácil. (Gestor Mauro)*

Só o gestor faz a gestão?

*– De forma nenhuma. Por quê? O diretor pode até ser... ele é o líder, se você pensar a escola como um corpo, ele é a cabeça, ele tem as ideias, as propostas. Mas, se ele não tiver o coletivo, eu acredito que não vai acontecer. (gestora Denise)*

*– Não, a gestão é feita com a participação de todos, por isso que nós entramos na direção, porque acreditamos que a gestão seja bem feita quando todos participam. Uma gestão democrática, como a gente está experimentando, ela é muito difícil e muito desafiadora. Tem muitos problemas também, que a gente está aprendendo a lidar com eles. (gestor Mauro)*

A seguir, as narrativas das gestoras da escola Alegria. Quando indagadas sobre o que é gestão escolar, afirmam:

*– É uma coisa bem ampla, bem complexa. Não é só sentar na cadeirinha do diretor e dirigir uma escola, vai muito mais além do que isso. Ainda mais hoje em dia que, dentro da unidade escolar, perpassam várias situações, que não são só a educação, só o ensino pelo ensino. Então, assim, é você querer a qualidade do ensino também, você querer o bem-estar para sua comunidade escolar, é você buscar parcerias, porque hoje em dia, na gestão escolar, se você não tiver parcerias, é difícil as coisas acontecerem. O tempo inteiro você está tendo que galgar com a sua comunidade escolar as melhorias, o respeito, porque infelizmente isso vai-se perdendo no decorrer. Hoje em dia, não é todo mundo que tem o respeito por que está dentro da escola, você já tem que trabalhar isso desde pequenininho com as crianças. Então a gente vê esse reflexo muito nos responsáveis das crianças. Então, é uma batalha árdua, uma batalha diária, mas que a gente chega no final do dia meio exausto, mas que, no final do dia, quer voltar e continuar, e assim vai. (gestora Irene)*

*– É você conseguir, pera aí, pera aí [barulho externo]. O gestor acaba englobando mais funções. Quando você dirige, diretor, você fica mais fragmentado e o gestor consegue aglomerar todas as*

*funções, além do administrativo, pedagógico, os recursos humanos, a parte psicológica de todo seu grupo de escola. (gestora Adélia)*

Sobre a concepção da gestão democrática na escola pública:

*– Bom, uma gestão democrática seria essa questão de você ter as parcerias, onde você pode até estar trazendo as informações, as sugestões, comunicar isso à sua equipe e, juntos, decidir o que vai ser melhor para aquele andamento da escola. Mas também tem o outro lado que, às vezes, a tomada de decisão tem que ser imediata, e nem sempre dá para você fazer todo esse norte. Então, você acaba tendo que decidir como gestor determinadas ações. Mas a democracia seria essa, de estar compartilhando, todo mundo decidindo em conjunto o bem melhor para aquilo ali. (gestora Irene)*

*– Gestão democrática é aquela em que você descentraliza o trabalho. Apesar de o gestor ser responsável por toda comunidade escolar, ele responde a toda comunidade. Mas a democrática é quando você senta à mesa, até com seu Conselho Escola Comunidade, e você passa para essa comunidade a sua sugestão e você escuta, tem que escutar, avaliar e colocar em funcionamento aquilo que a comunidade escolar combinou. (gestora Adélia)*

Quando questionadas se “só o gestor faz a gestão”, as diretoras se posicionam:

*– Não, com certeza não. Hoje em dia, tem que ser todo mundo junto, tem que ser parceria mesmo, uma equipe de gestão. Além dessa equipe gestora, que no caso é o gestor principal, o diretor, tem o diretor adjunto, o coordenador pedagógico, tem sua equipe de apoio, tem os funcionários, tem que ter os professores, tem que ter os alunos e a comunidade junta, se não, não vai. (gestora Irene)*

*– Não, claro que não. Isso aí, por isso mesmo ele é gestor, ele vai gerir as pessoas, descentralizar aquele poder para ele, que a gente sabe, descentralizar o poder e dar funções, para que cada um faça o seu papel adequado. Ele não pode centralizar as coisas. (gestora Adélia)*

Quando as gestoras da Escola Municipal Esperança foram indagadas sobre “O que entendem sobre gestão escolar”, ambas afirmam:

*– Bem, gestão escolar é o gerir todo processo, o cuidado com todas as etapas que organizam a escola, que codificam uma escola, etapa administrativa, etapa pedagógica, recursos humanos. Então, gerir todas as necessidades de todos os grupos, todas as partes, estrutura física, estrutura humana, recursos humanos. (gestora Graça)*

*– Gestão escolar eu acho que é administrar, não somente rede física, não somente as necessidades da comunidade escolar, mas também as relações interpessoais. Eu acho que é um todo, é você contribuir para o bem estar do lugar, do ambiente onde você está. (gestora Filomena)*

Pelas afirmações das gestoras e dos gestores, é possível inferir que ambos contemplam o aspecto humano na gestão de uma escola, e que não negligenciam suas atribuições nos demais aspectos. Quando a gestora Graça afirma que deve gerir “todas as necessidades de todos os grupos”, essa fala pode refletir, talvez, uma concepção mais centralista de gestão que se aproxima da concepção tecnocientífica, no sentido de atender às necessidades de todos os atores da escola, sem necessariamente envolvê-los nos processos decisórios. Quando indagadas sobre “o que é gestão democrática na escola pública”, as gestoras respondem:

– *A gestão democrática é de coparticipação, ela é coparticipava, os conselhos escolares, os líderes que se levantam naturalmente, que são vocacionados a serem líderes. É muita escuta, escuta de segmentos, escuta de necessidades individuais, necessidades coletivas. É transparência nas ações, que faz com que as pessoas sintam que o que foi ouvido, o que foi pego por elas, tenha sido ações planejadas em cima disso.* (gestora Graça)

– *É quando você consegue administrar, fazer a gestão, a partir daquilo que você ouve. Embora, assim, a democracia, eu não consigo acreditar em uma democracia absoluta, acho que não existe isso. Eu acho que existe a democracia quando você ouve todas as partes, e você, a partir daquilo que você ouve, você elabora um plano de ação. E depois você faz a devolutiva também. Porque eu acho que existe a necessidade de fazer a devolutiva. Mas eu acho que gestão democrática, onde todo mundo fala o que pensa, se você se vê no meio daquilo tudo sem poder. Eu acho que você tem que pegar tudo, alinhar, buscar o ponto de equilíbrio e dar conta dessa gestão.* (gestora Filomena)

Pelas narrativas apresentadas, depreendemos que a concepção de gestão democrática que se evidencia é no nível da “escuta”, ou seja, demonstra-se a importância de “dar voz” aos atores da escola, mas que, nos parece, não há ações em que esses atores possam se envolver e participar diretamente das tomadas de decisões e planejar em conjunto as ações, embora em ambas as falas transpareça uma participação indireta, pois a comunidade é ouvida e a partir daí se planejam as ações. A avaliação mencionada pela gestora Filomena é um ponto a ser destacado na sua concepção. A importância do retorno das ações à comunidade é um aspecto da concepção da gestão da participação, no que tange à avaliação compartilhada. Quando indagadas se “só o gestor faz a gestão”, ambas reconhecem que não há gestão individual. Para ambas, o gestor é responsável por

– *Levantar novos líderes de acordo com o que pensa, de acordo com a metodologia, de acordo com as orientações que recebe da prefeitura. Mas a gestão é plural, ela precisa ser por um grupo de pessoas.* (gestora Graça)

– *Não, claro que não. Não existe gestão sem toda a comunidade. Sem todos os professores, quando a gente fala de escola. Não existe gestão dessa forma.* (gestora Filomena)

### 3.6.2.2 – Desafios e dificuldades na gestão escolar em áreas de violência

Quando questionadas sobre os desafios e dificuldades em gerir uma escola situada em área de risco, as gestoras da escola Generosidade afirmam:

– *Muita coisa eu não aprendi na faculdade: peitar policial, peitar bandido, ser responsável pela vida de todo mundo e tomar a decisão certa naquele momento, que está o tiroteio (o que eu faço com aquelas crianças?). Esse foi o pior desafio. Assistir de casa, se não me engano, em 2010, à pacificação, e pensar o que os alunos estavam passando naquele momento, e não poder fazer nada, não poder nem estar no local. Esse eu acho que são os desafios piores, saber que tem criança que está ainda com o pé no tráfico, não falta a escola, mas está-se envolvendo. Aí é pouca ação da escola para resgatar isso.* (gestora Tânia)

– *Falta de controle para você saber se vai conseguir fazer um evento de copa do mundo, de festa junina, de qualquer outra coisa, um passeio escolar, de fato naquele dia, porque você não sabe como está a comunidade, se está tendo tiro, se não está tendo tiro. Não só isso, a questão de saneamento básico, eles, às vezes, não têm vaso sanitário em casa, não sabem pegar um garfo, uma faca, eu acho que isso tem muito a ver com a área em que a gente está.* (gestora Patrícia)

A narrativa da gestora Tânia constata o quanto a ação do gestor da escola em uma área de violência é limitada. A “sensação de impotência” é a expressão mais escutada, por conta da imprevisibilidade do planejamento diante das situações externas, demonstrando, em ambas as falas, a limitação e frustração das profissionais. Uma das frases da narrativa da gestora Tânia em que ela enfatiza que muitas das coisas que tem de fazer ela não aprendeu na faculdade, como “peitar policial, peitar bandido” representa, a nosso ver, uma das táticas utilizadas pela gestão para lidar com o poder estabelecido na comunidade – “os donos da área” e o poder do Estado. Neste contexto, os gestores são desafiados a atuar entre o limiar desses poderes, a fim de implantar as estratégias governamentais (diretrizes, metas educacionais) no espaço escolar.

Os desafios e dificuldades em gerir uma escola situada em área de risco são relatados pelos gestores Denise e Mauro da E.M. Fraternidade a seguir:

*– Bom, negar a questão da violência não dá, embora, desde o ano passado, a gente vem vivendo um contexto relativamente tranquilo. Tirando o episódio que teve isolado na porta da escola, a gente não tem, até esse presente momento (21/06) desde o ano passado, e no ano passado teve algumas interrupções por conta de tiroteio. Se não me engano, eu fechei 1 dia, eu vim de manhã, teve operação, a escola não abriu. E o primeiro turno é aquilo, sempre começa, mas, no segundo houve interrupção. Não tantos, eu posso até depois te falar esses números, que eu tenho anotado no meu diário, mas não foram tantos como eu já tive em 2016, 2015. Mas é um fator que atualmente tem minimizado.*

*Mas, o desafio, hoje como diretora, falta de verba não tem como, a palavra “crise”, em moda, **a gente não tem recursos**, os recursos são muito insuficientes, a falta de pessoal de apoio, isso é uma realidade, não tem porteiro, não tem agente educador suficiente. Aqui, no momento, eu só estou com falta de 1 professor, mas eu sei que tem escolas em que faltam muitos professores, direção, coordenação, professor da sala de leitura tem que ficar entrando em sala de aula, isso é muito ruim, porque sempre fica um trabalho pedagógico capenga. Hoje eu não tenho a funcionária readaptada, tenho que ficar abrindo portão, tem um trabalho de secretaria, a gente acaba fazendo mil e uma tarefas, e acho que acaba não realizando bem aquilo que a gente tem que fazer.*

*E, assim, é um desafio também gerenciar o pessoal, é muito difícil você gerenciar um grupo de pessoas, não é uma tarefa fácil. E é isso, eu acho que esses são meus maiores desafios. Os alunos eu tiro de boa, porque alguns já fazem parte do processo, já faz parte. E o pai do aluno vem, não é nenhuma novidade para mim. Eu acho que esses são meus maiores desafios, essa questão da participação dos responsáveis, por ser uma escola de 2º segmento, eu acho que até mais difícil do que uma escola de 1º segmento, e é um desafio que eu também me coloco. (gestora Denise)<sup>13</sup>*

*– Acho que o maior desafio que nós enfrentamos é fazer a comunidade aceitar a escola como dela, a escola não é nossa, a escola pertence à comunidade e pertence aos alunos. Isso nós estamos fazendo. Não encontramos grandes desafios não. (gestor Mauro)*

A gestora Denise analisa, ponto a ponto, os entraves que impedem a escola de crescer no sentido de ofertar melhores condições de aprendizagem para seus alunos por falta de pessoal e de infraestrutura. Este cenário nos revela um tipo de violência, que é a estrutural, provenientes de políticas governamentais de corte de gastos e otimização dos recursos. A

<sup>13</sup> Grifo nosso



violência urbana não foi considerada o maior desafio, mas se reconhece o seu impacto no cotidiano na escola. A fala do gestor Mauro, de forma mais sucinta, revela um movimento tático da gestão, por assim dizer, em convencer a comunidade de que aquele espaço é parte da comunidade e pertence a todos no sentido de angariar maior adesão dos pais e alunos na gestão participativa e assim fazê-los reconhecer que a escola é um espaço que pode resistir à violência urbana, à opressão, enfim, à estrutura de poder dominante na comunidade.

Os desafios e dificuldades da escola alegria são relatados pelas gestoras da seguinte forma:

*– Assim, a nossa escola, mesmo ela se situando em comunidades, a gente não se encontra dentro de uma comunidade de risco. Tem alunos que pertencem a essas comunidades e estudam aqui na nossa comunidade escolar. Antes da pacificação, era bem mais complicado, até porque a violência no entorno era muito constante, e a gente sempre tinha a escola mais vazia, os alunos não vinham para a escola. Então isso atrapalhava um pouco o desempenho dos alunos. Hoje, com a questão da pacificação, isso deu uma diminuída. A questão da violência diminuiu um pouco. Então, a gente tem a frequência dos alunos maior dentro da escola. Não por essa questão da violência, às vezes eles faltam, mas por outros motivos. Então, assim, ser gestor dentro de uma unidade, dentro de uma área de risco é você ter desafios todos os dias. Você precisa, você acorda para trabalhar “vou fazer isso, isso e isso”, mas às vezes você é pego de surpresa no decorrer do dia, e nem sempre você consegue realizar aquilo que você tinha de planejamento. Então, o seu planejamento é uma constante de mudanças. E, assim, graças a Deus, a comunidade aqui da Escola Alegria, ela é uma comunidade, vamos dizer, até pacífica em relação a outras que a gente tem aqui no entorno. (gestora Irene)*

*– É realmente passar para as crianças que a violência que a gente vive não tem que ser trazida para dentro da escola. A gente, dentro da escola, tem que ser um lugar prazeroso, aconchegante. A gente tenta não trazer a violência do entorno para dentro da escola. (gestora Adélia)*

Os relatos das gestoras Irene e Adélia demonstram que a violência também não tem sido o desafio preponderante no interior da escola, justificado por ser uma unidade que não funciona em área de risco, mas que atende a comunidades próximas. Os desafios enfatizados pela gestora Irene não deixam claros quais os entraves que a impedem não cumprir o planejamento diário. Já o relato de Adélia é interessante do ponto de vista de como a gestora

trata o enfrentamento da violência externa dentro da escola, compreendendo-a como um espaço acolhedor. O trecho “a gente tenta não trazer a violência do entorno para dentro da escola” nos parece revelar uma tática adotada pela gestão, mas carece-nos de mais detalhes para inferir como esse discurso se efetiva na prática. Diferente dos relatos anteriores, as gestoras do CIEP Esperança enfatizam que seus maiores desafios são as mais diversas formas de violência e seu impacto na aprendizagem dos alunos, conforme a seguir:

*– A violência externa e interna. A externa já é previsível, nós escutamos os tiros, temos dificuldades, às vezes, de chegar ao local, muitas barreiras, seja pela polícia ou pela própria questão local de conflitos. Mas as violências internas são as mais difíceis, as crianças com baixa autoestima, com fome, com necessidades de aprendizagem, provavelmente geradas porque, quando foram concebidas, seus pais usavam drogas, ou afins, muito álcool. E a falta mesmo de uma alimentação, de uma segurança, de um ambiente legal em casa, isso constitui violência fortemente pra gente. Sem falar o comportamento agressivo, a intolerância entre os pares, tudo se resolve na mão, a dificuldade do diálogo se estabelecer. Fora as questões extremas também de violência contra o menor, os abusos sexuais, os abusos de autoridade, casos que, infelizmente, tem aumentado o número de registros na escola. (gestora Graça)*

*– Eu acho que o grande desafio, de verdade, é você enxergar que essa área de risco, onde você está, infelizmente faz parte da realidade familiar desses alunos, muitas vezes. Esse é o nosso grande desafio, para mim, pelo menos, foi o meu grande desafio. Olhar para aquela criança e entender que, por mais que seja uma área de risco, seja uma área de violência, muitas vezes aquele que promove isso é um pai, é um parente, e que a criança ama, e que as crianças, às vezes, esperam poder ver aquilo mudar na vida daquele familiar. Mas, para mim, o grande desafio é esse, é você conseguir enxergar esse risco que lhe é apresentado, como algo que é muito familiar, e que é muito presente na vida da criança, porque, muitas vezes, quem te traz o risco é aquela pessoa bem próxima do nosso aluno. (gestora Filomena)*

Pelos relatos apresentados, é possível compreender que a violência ocasionada pelos confrontos entre policiais e bandidos não tem sido a maior preocupação das gestoras e sim múltiplas formas de violência na vida dos alunos. Analisaremos a seguir como esses gestores enfrentam essas questões no interior da escola.

### 3.6.2.3 – Estratégias e táticas

Quando questionadas quais tipos de ações de violência mais acontecem e quais medidas são tomadas quando acontece uma ação de violência na escola ou no seu entorno, as gestoras da escola Generosidade afirmam:

– *Violência no entorno, ultimamente, são pessoas usando drogas, na hora da saída, na calçada em frente à escola. Medidas: acionar a associação de moradores, eu ligo direto “fulano, tem gente na porta, meus alunos estão saindo”, ou então, quando não vêm da associação, eu mesmo vou. Eu visto a cara de idiota, de quem não sabe, chego lá “meu filho, você está na porta da escola, a gente não tem nada a ver com o que você está fazendo, é sua vida, mas você tem como ir para longe? Porque os meus alunos estão saindo, estão vendo. A gente está trabalhando para que eles não usem. Quando você quiser você vai lá na escola conversar comigo”. Eles pedem desculpa e saem “não, tia, a gente está saindo, na moral”, e saem. Ainda não tive nenhum embate “você não tem nada a ver com isso”. Eles escutam mesmo. (gestora Tânia)*

Que tipos de violência mais acontecem no entorno da escola?

– *Doméstica, atualmente é doméstica, é a violência do pai que espanca o filho, o irmão, a irmã, o pai que bate na mãe. A gente não tem vivido violência de tiros no entorno agora, a gente ta há, sei lá, posso dizer que desde janeiro a gente vem vivido um ano tranquilo.*

– Mas, se caso tivesse tido, qual a medida que o gestor costuma adotar aqui?

– *Depende. Se for um dia em que os alunos estiverem na escola, a gente coloca os alunos para o corredor, você vê que a escola tem vários andares, então, quem está aqui em cima fica vulnerável, mesmo aqui no corredor. Então a gente desce agachado com eles, depende, a gente vai sempre medindo a situação, descem primeiro as meninas, depois os meninos, vai descendo todo mundo junto, depende muito do que está acontecendo, a gente vai avaliando. E aí, quando está uma situação muito ruim, a gente desce e fica lá em baixo. Quando a gente está em uma situação que começa um tiro, que a gente está medindo ainda, a gente fica no corredor esperando. E, quando é uma situação que está durante o dia, só que aqui é turno parcial, durante o dia e continua, a gente não dá aula no turno da tarde, entendeu? (gestora Patrícia)*

Os relatos se apresentam diferentes manifestações do cotidiano que exemplificam como a questão social está muito atrelada à violência urbana. Educar, num espaço dominado pelo tráfico de drogas, com ausências do estado (saúde, segurança, assistência social), é um grande desafio posto às gestoras. Tais desafios são contornados com estratégias pontuais pela

gestão da Escola Generosidade, no sentido de resguardar a segurança e o bem-estar dos alunos, professores e demais funcionários.

Quando questionadas sobre ações pedagógicas sobre a violência, as gestoras da Generosidade relatam:

*– O projeto mesmo, da questão de valores. O nosso projeto, de dois anos para cá é vida, que é valor, a questão da Identidade mesmo, quem eu sou, que pessoa é essa, entender a história da comunidade, que foi um quilombo. Então, assim o porquê de ninguém ligar para a comunidade, que eles se envolvam nisso e que eles saibam que podem ir além disso. A gente tenta trazer ex-alunos de sucesso, entendendo que sucesso cada um pode ter independente da função. Você pode ser uma pessoa de sucesso sendo doméstica, e não estou desmerecendo nenhum trabalho. Mas o sucesso, assim, é pegar o controle da sua vida e caminhar, não deixar que ninguém determine sua vida. Não é porque a mãe é viciada em crack que você vai ter que ser. Então, eu acho que a ação principal da escola é isso, fazer esse trabalho com valores, e tentar ampliar o lugar deles. A gente sempre faz o que pode fazer para levar para fora da comunidade, levar no passeio, para que eles vejam que a Vila Cruzeiro não é o mundo, que, para muitos, é só isso aqui, não vão nem à Penha, acredite, nem à Penha, que dá para ir a pé, nem na igreja da Penha, que é um ponto turístico da comunidade, não foram. Então, assim, saber que eles podem “eu que escrevo a minha vida, eu sou o autor da minha vida, e eu protagonizo isso, eu, independente de família, pode ser a família que for, mas eu vou por outro caminho, eu não tenho que escrever a mesma história”. Acho que é esse trabalho da questão da violência. (gestora Tânia)*

*– A gente conversa com os alunos, quais ações que a escola promoveu? A escola, como um todo, o projeto político pedagógico “Vida”, que a gente tem esse reconhecimento da fraternidade, do outro. Assim, não teve um projeto específico para a violência, é a conversa, vir um fazer palestra, a gente tem a questão também, eles têm uma idolatria por armas, etc.. Então vem, às vezes, pai de aluno fazer palestras, a gente seleciona os alunos que dão mais trabalho, e eles contam a vida deles, às vezes que se encontraram com drogas e ficaram presos, e aí contam como deram a volta por cima. Esse tipo de coisa a gente faz, mas não tem um projeto maior. (gestora Patrícia)*

O projeto pedagógico da Generosidade, denominado “VIDA”, tem como foco trabalhar os valores, a identidade e a autoestima dos alunos e seu reconhecimento enquanto agente transformador da comunidade e foi identificado como uma estratégia, no sentido de promover a emancipação dos estudantes, apresentando grandes possibilidades de superação

das violências naquele território, reconhecendo a escola como um espaço de reapropriação da cultura local em prol da transformação.

Na escola Fraternidade, a questão da violência é tratada da seguinte forma:

– *Hoje, nessa atual gestão, tanto na coordenação quanto na secretaria de educação, eu percebo que tem um olhar mais humano para essa questão, porque há autonomia do diretor, o gestor tem essa autonomia. Só que essa autonomia precisa ser tomada com responsabilidade. Geralmente, quando é um confronto de grandes proporções, a gente geralmente toma a decisão com as escolas do polo, porque as escolas, de certa forma, todas são atingidas por essa questão. Então a gente se comunica via whats app, no nosso grupo, até mesmo uma liga para a outra e a gente decide por esse fechamento da escola, comunica a coordenadoria, ao gabinete, e o gabinete comunica à secretaria de educação. Se esse tiroteio, por exemplo, quando é uma operação, geralmente quando é uma operação a favela já acorda sitiada, vamos colocar assim, com o CORE, caveirão, com todo aparato militar. Nesses dias, às vezes, a gente não consegue nem entrar na comunidade, nem entrar para a escola. Geralmente a gente comunica os funcionários para que eles não... quem esteja a caminho retorne para os seus lares, **as páginas no facebook, os grupos no whatsapp, são instrumentos fundamentais de comunicação.** E quando o tiroteio acontece no decorrer do dia, por exemplo, pode ser que o tiroteio comece, sei lá, 8, 9 horas da manhã e seja algo rápido, mas já teve ano passado uma situação de o tiroteio começar perto de eu liberar o 1º turno, aí ninguém foi à escola. Enquanto a gente não percebia, através desses instrumentos que eu falei, grupo no whatsapp, da comunidade, página do facebook, os próprios responsáveis, as escolas no entorno, em que a gente não perceba que existe, na nossa avaliação, um contexto favorável para a liberação desses alunos, eles permanecem na unidade escolar. O mesmo vale para o turno da tarde. Caso os tiroteios comecem na entrada dos alunos, quem entrar vai ficar com a gente até o final, e, caso a gente opte pela suspensão, a gente avisa também com esses instrumentos, facebook, whats app, também aos alunos que estão chegando, a gente avisa a suspensão da aula. Mas sempre a gente prioriza a nossa segurança e a segurança dos alunos.<sup>14</sup> (gestora Denise)*

E que tipos de ação de violência mais acontecem aqui no entorno?

– *Brigas de alunos. Fora isso, apesar de a gente estar localizado na Vila Cruzeiro, a gente tem um redor mais de casas. Então, facilita que, na porta da escola, só houve um caso de tiroteio, e no entorno é constante. Mas, próximo à escola, não temos esse problema. Mas é*

---

<sup>14</sup> Grifos nossos.

*aquilo, um tiro soltado na rua paralela parece que é aqui, porque é um barulho muito forte.*

Qual é a sua medida quando acontece alguma coisa?

*– A medida é: primeiro o aluno não pode sair, e quem está fora tem que entrar. Não só o aluno. Quando tem tiroteio na comunidade a escola fica aberta para a comunidade entrar. Porque muitos estão dentro do trabalho, tão buscando o filho de turno integral, que saem mais cedo. Então, quando tem isso, a gente abre a escola para abrigar todo mundo aqui dentro.<sup>15</sup> (gestor Mauro)*

O relato da gestora Denise sobre os movimentos que foram adotados face às situações e contextos de violência no entorno da escola nos parece revelar ações em comum que foram interpretadas e adotadas como estratégias nas escolas da região pois, como afirma Certeau (1998, p. 46): “Ela (estratégia) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. Uma vez criada uma rede de apoio por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, foi possível delinear ações em conjunto que se consolidaram para reagir perante as situações de conflito, sendo bem aceitas e acatadas pela gestão central, ao que nos parece. Pelo relato do gestor Mauro, tais estratégias são mais no sentido de proteger alunos e servidores, são reações ao cenário da violência que vão além dos muros da escola e se configuram como vitórias “dos fracos sobre os mais fortes”. Quando questionadas sobre ações positivas e pedagógicas sobre a violência, as gestoras da Escola Fraternidade respondem:

*– Olha, essa questão da violência é uma questão muito difícil de se trabalhar. Porque, como eu falei da participação, a violência é algo que está na sociedade. Então, não adianta eu falar de um aluno violento “ah, o aluno é violento”, é, mas a sociedade em que ele vive também é violenta, uma sociedade que resolve seus conflitos através da violência. Então, é muita agressão física, verbal. E o que a gente tem procurado fazer, desde o ano passado, é **buscar ações pedagógicas, porque eu acho que só utilizar os instrumentos que são previstos pelo próprio regimento da Secretaria não é suficiente, até porque eu não vou poder tirar todos os alunos da escola, ou suspender, enfim, os instrumentos que foram formados para a escola. O que a gente vem tentando investir é no diálogo, isso é muito difícil e muito trabalhoso, até porque isso vai na contramão da sociedade em que a gente vive. Então a gente vem promovendo rodas de conversa, a gente vem fazendo parcerias com o Rap da Saúde, que é***

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.

*um programa que tem na SME, procurando enfrentar essa questão da violência em uma perspectiva mais pedagógica, provocando essa reflexão, sobretudo essas temáticas que acirram essa violência, como racismo, homofobia, questão do bullying, que as pessoas coloca, para que a gente aprenda a resolver nossos conflitos sem usar a violência.*<sup>16</sup> (gestora Denise)

– *Primeiro que nós estamos começando nossas rodas de debate. A partir do momento que nós assumimos, nós começamos alguns debates para explicar ao aluno. Primeiro a gente começou com tolerância religiosa, de opção sexuais, orientações sexuais, que acho que é o correto de se falar, e a gente está indo. A gente explica, dentro da sala, sobre essa parte da violência que, infelizmente, ultrapassa os muros da escola, a gente não pode negar isso. Como eu falei no início, nós somos uma sociedade muito violenta. Recentemente nós vimos que muitos acreditam que a arma é a solução de todos os problemas, e não educação. Não existe um investimento sério em educação. Cabe lembrar que nosso modelo educacional é o mesmo desde quando começou, nada se mudou, nada se transformou. As escolas continuam do mesmo jeito, os prédios muitos arcaicos, abandonados, muitas das vezes. É isso.* (gestor Mauro)

O relato dos gestores evidencia a tática do diálogo, pois há a compreensão de que a violência é um reflexo de uma sociedade que “resolve seus conflitos através da violência”. A afirmação da gestora Denise de que “os instrumentos da Secretaria são insuficientes” é uma constatação de que a mera punição ou mudança do aluno de turno ou turma podem até resolver parcialmente ou de forma circunstancial, mas não se efetivam como ações de transformação dessa realidade. Parece-nos que faltam ações institucionais com olhar pedagógico para esta questão. As rodas de conversa (momentos que nos reunimos com os nossos alunos no pátio da escola de um jeito informal), a nosso ver, são uma das táticas adotadas pela gestão da escola Fraternidade para conter a violência no interior da escola nessa direção.

Seguimos com os depoimentos das gestoras da Escola Alegria quanto às estratégias e táticas para conter ou resistir à violência:

– *As violências, aqui no entorno da nossa escola, é mais mesmo a violência do tiroteio. Então, a gente até não tem nem como agir diretamente nessa ação. O que acontece é, quando os responsáveis começam a ligar para a escola, dizendo que está difícil a saída, a gente orienta para que realmente não saia se não tiver segurança*

---

<sup>16</sup> Grifos nossos.

*para o responsável e para criança. E, assim, já houve situações, mas há um bom tempo atrás, de brigas de alunos de unidades escolares vizinhas, alunos maiores, de 8º, 9º, 7º ano, que já brigaram até na rua. Então você acaba que tem que ir lá, informa à escola que está tendo aquela situação, e aí a escola intervêm.* (gestora Irene)

– *Quando é dentro da escola a gente chama o responsável, chama essa criança, pergunta o porquê da agressão. No entorno, quando a gente identifica que o aluno é da nossa unidade escolar, a gente chama e intervêm junto à família.* (gestora Adélia)

Os relatos das gestoras da Escola Alegria demonstram que as táticas são semelhantes à Escola Fraternidade, embora com as suas particularidades e proporções. Há táticas no sentido de proteger os alunos em situações de conflito externo, como tiroteios, operações policiais no entorno. Quando questionadas sobre ações pedagógicas sobre a questão da violência, ambas relatam:

– *A gente está sempre fazendo trabalhos, são projetos que tem essa temática, normalmente a temática é pela paz. Então ela trabalha essa questão da não violência. Todo ano a gente tem isso na pauta do projeto anual da escola. Então, a gente realizou agora, até no início do ano, essa temática de trabalho. E a gente, querendo ou não, no nosso dia a dia, o trabalho é diário, porque você está sempre falando, **conversando com o aluno**. Às vezes, como eu falei antes, há a violência que eles trazem para dentro da escola, entre eles, aí você chama, conversa, você mostra que aquilo ali não é legal, você tem que inverter esses valores que essas crianças estão trazendo para dentro da escola e mostrar para eles o lado positivo, que a violência não leva ninguém a lugar nenhum, não gera coisas positivas para eles, só coisas negativas. Então você vai fazendo esse tipo de trabalho, o que acaba sendo uma rotina da escola.*<sup>17</sup> (gestora Irene)

– *Buscar parcerias para falar sobre paz, para falar que a gente precisa, que a paz começa com a gente. Não adianta a gente falar de violência se o aluno é violento. A gente busca parcerias para trabalhar sobre paz.* (gestora Adélia)

Da mesma forma, há menção ao diálogo, à conversa com o aluno e envolvimento dos pais ou responsáveis em episódios de violência na escola. Projetos pedagógicos com a temática da paz e da não-violência são considerados, a nosso ver, táticas não só para conter, mas para provocar mudanças, transformação no cotidiano escolar.

---

<sup>17</sup> Grifos nossos.



Os relatos das gestoras do CIEP Esperança perante aos episódios de violência e como são tratados pela gestão são elencados a seguir:

*– Os maiores tipos de violência são sempre ofensas verbais: “a, seu filho disso”, “eu vou te arreentar”. Ou então ofensas que caracterizem miséria humana: “seu pai é isso”, “você é aquilo”, “você passa fome”. Eles têm uma questão de ofensa pessoal, e, às vezes, isso culmina em pancadaria. Então, a gente, em pancadaria, adversários se unem, uns tem as mãos mais pesadas, outros usam recursos como a rede. **Então, a gente sempre acolhe as duas partes e as famílias, nunca deixamos um tirar satisfação com o outro sem a presença das famílias e de muito diálogo, muita conversa, muita conscientização, muito trabalho de fazer uma pessoa se colocar no lugar da outra. E apelo mesmo a aprender a se desculpar, isso a gente trabalha demais aqui, a conscientização, o valor da desculpa, o recomeçar, o andar com a sandália do outro.***

*Como a gente trabalha com crianças, a nossa **primeira ação sempre é o diálogo com a família**. Nós precisamos, seja conversar, corrigir, registrar, sempre na presença do pai ou da mãe, ou de alguém que se faça legalmente representante. Nós não permitimos que nenhuma família tire satisfação com outra aqui dentro, nós dialogamos em conjunto com a família. Porque, por pior que sejam as ofensas e brigas, eles são menores incapazes e nós temos esse entendimento. Então sempre nós vamos.<sup>18</sup> (gestora Graça)*

Eu acho que brigas mesmo, principalmente próximas à escola, na porta da escola. E os conflitos continuam acontecendo, só que de uma forma, eu acredito, mais distante, que não comprometa tanto, como eu já falei, essa frequência.

*– Bom, no caso de conflito, a permanência da criança dentro da escola precisa ser garantida, isso não pode, a gente tem que garantir a integridade física da criança, do professor e do funcionário. (gestora Filomena)*

Os depoimentos das gestoras da Escola Municipal Esperança indicam que elas também lidam da com episódios muito semelhantes das demais escolas, sejam dentro ou fora da escola. Está claro que o diálogo com as famílias dos alunos, por meio de uma atuação mediadora é a principal tática utilizada pela gestão escolar para conter a violência no espaço escolar. Quando indagadas sobre ações pedagógicas nesta direção, ambas se posicionam:

*– A gente, aqui na escola, procura manter a vidinha das crianças independente da violência externa, a gente evita ao máximo impedir a*

---

<sup>18</sup> Grifos nossos.

*atividade do dia letivo por conta de violência. Só se, de fato, nós julgarmos que não há condição. Nós tentamos manter uma vida cultural, passeios, às vezes tem dificuldade até de alugar um transporte aqui. Nós tentamos promover eventos, ao menos a festa junina e a de natal. Abertura aos projetos sociais que auxiliam as crianças, com roupas, com alimentação, também auxilia demais, porque eles entendem a escola plenamente como um parceiro da família, não só na aprendizagem, mas como no sustento mesmo. Então, de modo geral, é viver o dia a dia com eles. As nossas ações a gente procura fazer com que eles não se sintam prejudicados em nada, que eles tenham uma vida como qualquer outra escola municipal do Rio de Janeiro de pista ou de comunidade.<sup>19</sup> (gestora Graça)*

*– Eu não estava aqui na escola, mas sei que houve, por exemplo, o movimento “**aqui é um lugar de paz**”, onde as crianças fizeram o seu manifesto, toda a comunidade escolar fez o seu manifesto. Eu acho que esse ano, no início do ano, teve um momento dentro do planejamento dos professores, onde **também se fez esse planejamento de ação em relação à promoção da paz, e também entre eles**. Porque eu acho que a paz tem que começar dentro da escola.<sup>20</sup> (gestora Filomena)*

Pelos relatos apresentados, identificamos como táticas as ações de parceiros como o Projetos que dão apoio pedagógico e assistencial aos alunos que contribuem para melhoria das condições de vida das crianças. O relato da gestora Filomena nos indica que há ações de reflexão sobre a violência e que tal tema é incluído no planejamento pedagógico da unidade escolar. Percebemos que há uma preocupação desta gestão em proteger os alunos do contexto de violência externa, buscando superar essa realidade no cotidiano escolar com ações socioeducativas por meio de parcerias com ONGs e voluntários.

---

<sup>19</sup> Grifos nossos.

<sup>20</sup> Grifos nossos

## **PRODUTO: ALMAZINE**

Muito se tem estudado sobre o impacto e a importância das histórias em quadrinhos (HQs) como formadora de leitores e ferramenta de ensino. Segundo Costa e Simões (2012), o Ministério da Educação (MEC) incluiu, de maneira crescente, as HQs em programas públicos. Bari e Vergueiro (2007) observaram que o gosto pela leitura de HQs está vinculado à sua presença em momentos alegres vividos pelo leitor no seio da família ou nas bibliotecas escolares frequentadas na infância. Teixeira de Rosso e Braviano apontaram (2015) resultados ainda tímidos do uso de HQs em nível superior, embora Santos e Pereira (2009) notassem, anteriormente, um interesse acelerado no meio acadêmico sobre o assunto.

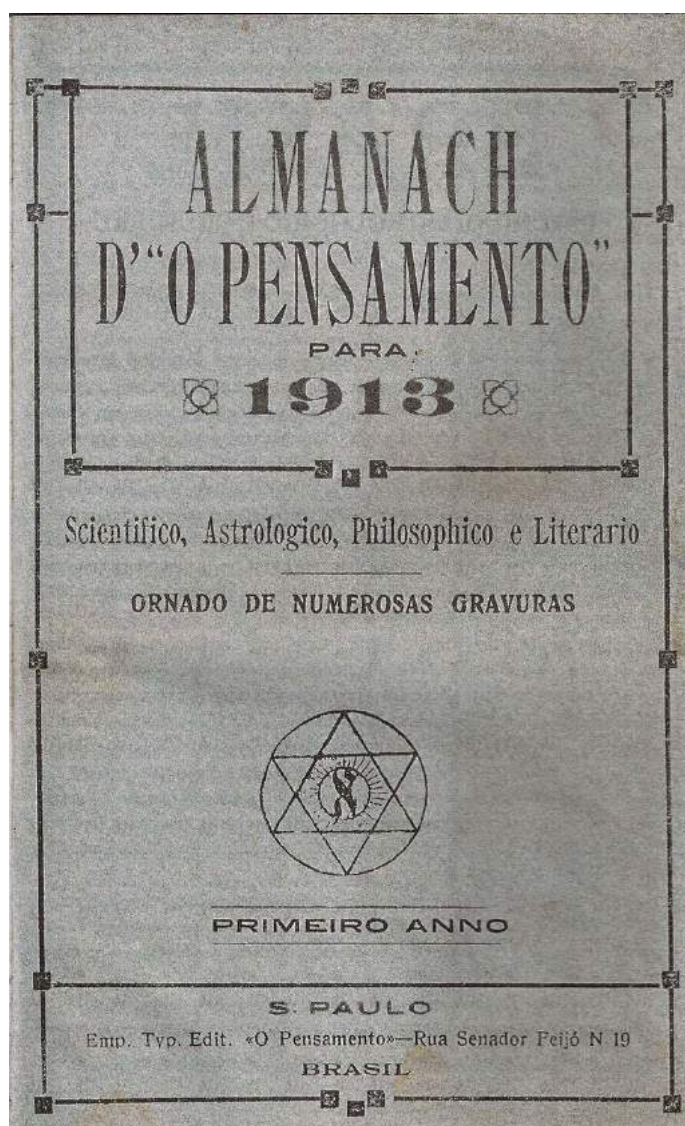
Com o incentivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de se trabalharem a interdisciplinaridade e a transversalidade, o interesse pelo uso das HQs tomou vulto e o fato de fazer uso de dispositivos de comunicação importantes como palavras e linguagens, salientado por Will Eisner no livro *Quadrinhos e Arte Sequencial* (1999), permite uma abordagem ampla e prazerosa dos mais variados assuntos.

As HQs começaram a ganhar espaço nas salas de aula e, com elas, o fanzine. Medeiros (2016) explica o fanzine como sendo um testemunho registrado em papel por meio de um processo que entalha artesanalmente, com o corte e cola, os textos e os detalhes visuais. Sendo um formato que figura como uma oportunidade de conhecer e participar de todas as etapas de produção de uma publicação que incluem sua linha editorial, produção e edição de textos e imagens, revisão, reprodução, distribuição e avaliação da resposta do público.

Como um dos objetivos deste estudo é a criação de um produto, caminhei na direção de um mecanismo de comunicação com/entre gestores e profissionais de educação que vivenciam a violência urbana no dia a dia de seu trabalho, fazendo uso de uma linguagem direta e impactante com o intuito de proporcionar a troca de experiências. Por conta do público alvo, primeiramente pensei em uma publicação com o formato de almanaque, popular no Brasil a partir do final do século XIX.

Originalmente, o almanaque era uma publicação geralmente anual que trazia um calendário com “as datas das principais efemérides astronômicas como solstícios e as fases lunares, mas atualmente os almanaques englobam outras informações com atualizações periódicas específicas a vários campos do conhecimento.”<sup>21</sup> No Brasil, os almanaques se tornaram muito populares, a ponto de o jornalista fluminense Salvador de Mendonça intitulá-los como “livros do povo” e “livros da revolução” e que estavam intimamente ligados ao avanço da modernidade no país Galzerani (2009).

Figura 10: Almanaque do Pensamento



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Almanaque\\_do\\_Pensamento](https://pt.wikipedia.org/wiki/Almanaque_do_Pensamento). Acesso em: 6 mai. 2019.

<sup>21</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Almanaque>. Acesso em: 6 mai. 2019.

Figura 11: Almanaque Fontoura.

<http://tvalenhaschmidt.blogspot.com>



# SETEMBRO



## A LAVOURA

**Norte.** Continuam as roçadas e queimadas, bem como a colheita do algodão e da mandioca, assim como da cana, do arroz e da mamona. Fabrica-se farinha. Inicia-se a colheita do fumo, do amendoim, da melancia, do gerimum. Plantam-se tôdas as hortaliças. Limpam-se os cacauais no baixo Amazonas e tem início a pesca do pirucu. Limpam-se os coqueirais na Bahia e enxertam-se laranjeiras, continuando as colheitas de cacau, café, milho, feijão e tôdas as hortaliças.

**Brasil central.** Semeiam-se algodão, arroz, alfaça, feijão, milho, hortaliças. Plantam-se cana, mandioca, batata doce, inhame, etc., assim como as diferentes gramíneas forrageiras, como os capins gordura, jaraguá, Rodes, etc. Enxertam-se as videiras e outras árvores frutíferas. Fazem-se ainda colheitas de café, cana, araruta, mandioca, lentilha e hortaliças.

**Sul.** Térmo de todos os trabalhos, ainda atrasados, de preparo do solo. Desde que a estação corra favorável, não havendo mais perigo de geadas, podem ser feitas tôdas as sementeiras de primavera: milho, feijão, cana, mandioca, arroz, alfaça, amendoim, plantas forrageiras, etc. Na hortã, continua grande a atividade, organizando-se novos viveiros, fazendo-se transplantações e semeando-se pimen-



**30 DIAS - 1952**

### FASES DA LUA

Lua cheia, dia 4  
Quarto minguante, dia 10  
Lua nova, dia 19  
Quarto crescente, dia 26

## DO MÊS

tões, tomates, feijões para vagens. Mudam-se os morangueiros. Enxertam-se árvores frutíferas e fazem-se viveiros de laranjeiras e outros "citrus". Continuam as safras de erva-mate e café, no Paraná

**Criação.** O criador deve continuar com a plantação de forrangers de tôda a espécie, tais como o capim elefante, o teosinto, os sorgos e as canas forrageiras, para as estações vindouras.

1 Segunda	S. Egídio
2 Terça	S. Elpídio
3 Quarta	S. Aristeu
4 Quinta	☉ S. Rosália
5 Sexta	S. Eudócio
6 Sábado	S. Libânia
7 Domingo	☿ <b>Indep. do Brasil</b>
8 Segunda	Nativ. de N.ª S.ª
9 Terça	S. Sérgio
10 Quarta	☽ S. Nicolau T.
11 Quinta	S. Teodora
12 Sexta	S. Aua
13 Sábado	S. Filipe
14 Domingo	Exalt. Sta. Cr.
15 Segunda	S. Militino
16 Terça	S. Eufêmia
17 Quarta	S. Marcina
18 Quinta	S. Sofia
19 Sexta	☼ S. Pomposa
20 Sábado	S. Evilásio
21 Domingo	S. Ifigênia
22 Segunda	S. Maurício
23 Terça	S. Tecla
24 Quarta	N.ª S.ª Mercês
25 Quinta	S. Herculano
26 Sexta	☽ S. Calistrato
27 Sábado	S. Cosme, S. Dam.
28 Domingo	S. Venceslau
29 Segunda	S. Miguel Ar.
30 Terça	S. Jerônimo

## HORÓSCOPO

As pessoas nascidas neste mês são amáveis e generosas; têm excelente coração e são alvo de muita simpatia. São ordeiras e metódicas, tendo o culto da família, dando grande importância à tradição. Apreciam as viagens, mas nunca se acham a gosto em terras ou lugares estranhos, preferindo a todos a sua terra natal. As mulheres são dotadas de excelentes qualidades e apreciam muito as artes, mas gostam sobretudo de ser cortejadas e aduladas, em vez de preferirem o amor verdadeiro, que lhes trará, afinal, a felicidade. Por isso casarão tarde, mas conseguirão união tranqüila, senão feliz.

O astro tutelar dos nascidos em setembro é Venus. A pedra afortunada, a opala. As cores favoráveis, branco e violeta. Mês e dia propícios: abril e domingo.

Uma noite mal dormida por causa da tosse.

## XAROPE DROSEIRA FONTOURA

é de efeito imediato para acabar com tosses, resfriados.



— 23 —

Fonte: <https://tvalenhaschmidt.blogspot.com/2016/10/almanaques-de-farmacia-almanac-of.html>. Acesso em: 6 mai. 2019.

A capa do Almanaque do Pensamento de 1913 traz um aspecto interessante do almanaque, que é a diversidade e a abrangência temática – “Scientifico, Astrologico, Philosophico e Literario” – que esse tipo de publicação passou a ter, o que é uma característica interessante para o produto que pensamos produzir. Já a página trazida do



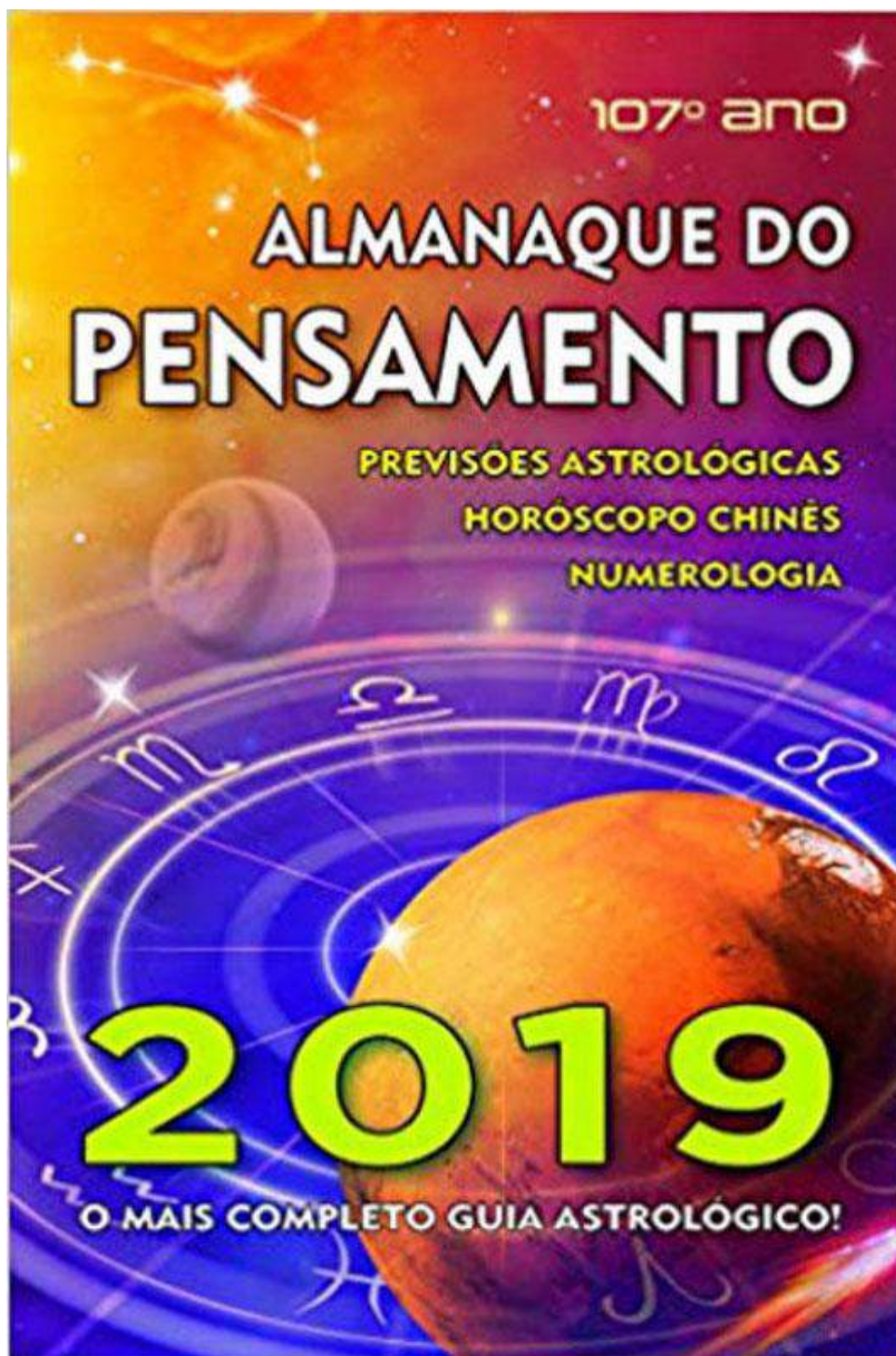
Almanaque Fontoura de 1952 enfatiza o apelo popular do almanaque, neste caso específico, mostrando uma publicação de uma área específica, chamada de almanaque de farmácia.

Nadaf (2011, 133) faz a seguinte referência:

Em minha eclética coleção há almanaques para todos os gostos e sabores. Almanagues com assuntos variados, como o Almanach Bertrand, o Almanach Eu Sei Tudo, o Almanaque do Correio da Manhã e outros que se limitavam a temas mais específicos, como o Almanak do Mensageiro da Fé, com ênfase na divulgação da religião católica, o Almanaque Agrícola Chácaras e Quintaes, com destaque para a agricultura e avicultura, e o Almanaque Andorinha, com a atenção voltada para a exposição dos produtos de uma fábrica de tecidos. O maior volume desse grande veículo de (in)formação/entretenimento que armazeno se inscreve nos almanaques de farmácia, talvez por serem os de minha preferência. Nessa linha, a lista de títulos é extensa e reúne indiscriminadamente os de menor e os de maior circulação a seu tempo, tais como o Almanaque d'A Saúde da Mulher, o Almanaque Capivarol, o Almanaque do Dr. Schilling, o Almanaque Brasil, o Almanaque Ilustrado de Bristol, o Almanaque Xarope S. João, o Almanaque do Licor de Cacao Xavier, o Almanaque do Elixir Prata, o Almanaque Iza, o Almanaque Renascim Sadol, além do já citado Almanaque do Bitônico.

A autora mostra, de pronto, o grande número de almanaques publicados no Brasil, alguns, como o Almanaque do Pensamento, são publicados até hoje, como vemos na figura 12.

Figura 12: Almanaque do Pensamento 2019.



Fonte: <https://www.boanova.net/> Acesso em: 6 mai. 2019.

Mas a escolha do almanaque como produto desse estudo se deu, principalmente, pela possibilidade do uso de uma linguagem popular e de fácil entendimento, o que caracterizou, por exemplo, o Almanaque Fontoura, como nos indica Machado (2012, p. 84):

Na grande campanha de saneamento, o Almanaque do Biotônico Fontoura teve um papel importante. Com linguagem escrita de fácil entendimento, repleto de imagens

coloridas que falavam por si, os exemplares desse folheto traziam o Jeca Tatuzinho, personagem de Monteiro Lobato, como exemplo de prosperidade a ser seguida. Aos poucos, o Jeca tornou-se uma das mais conhecidas personagens da cultura brasileira, adquirindo um conceito caricatural de sertanejo.

Mesmo assim, o formato de almanaque ainda deixava uma brecha no tipo de publicação no que se refere a trazer uma temática bem específica e para um público também específico, aspecto esse que foi completado com as características do fanzine, que pode ser conceituado como “uma publicação não profissional e não oficial, produzido por entusiastas de uma cultura particular fenômeno (como um gênero literário ou musical) para o prazer de outros que compartilham seu interesse.”<sup>22</sup>

O fanzine, portanto, se mostrou um tipo de publicação que completaria o sentido do produto, que é uma publicação não-profissional-oficial (está mais mesmo para uma publicação produzida por um entusiasta do tema), tratando de uma temática específica (gestão escolar em áreas afetadas pela violência urbana), para que outros compartilhem seu interesse (gestoras e gestores da educação, professoras e professores da rede municipal de ensino, demais profissionais da educação).

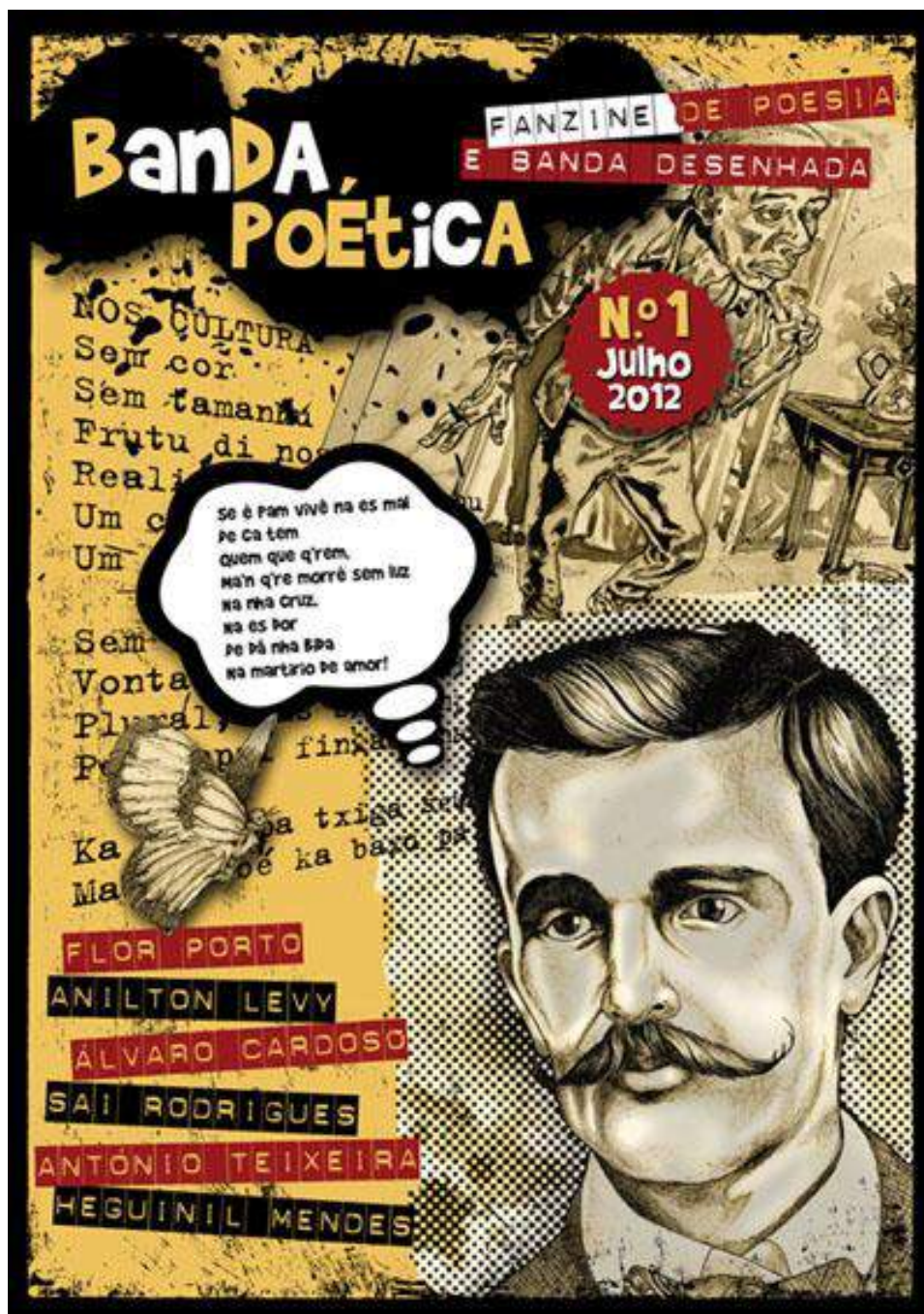
Uma das características principais da linguagem dos fanzines é a sua versatilidade de uso, pois pode misturar várias linguagens para a sua produção, como texto, fotografias, desenhos, e outras a um só tempo, utilizando, por exemplo, corte-cola, como podemos ver na figura 13.

---

<sup>22</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine#cite\\_note-origem-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine#cite_note-origem-1). Acesso em: 6 mai. 2019.



Figura 13: Almanaque Banda Poética, 23012.



Fonte: <http://teyalex.blogspot.com/2012/07/fanzine-de-poesia-e-banda-desenhada.html>. Acesso em: 6 mai. 2019.

Desta forma, chega-se ao “almazine”, uma revista de cunho artesanal que retrata histórias sequenciadas complementadas com dicas e informações úteis, elaborada com os princípios que define o almanaque, quer enquanto periodicidade, quer quanto ao seu uso propedêutico e de inter-relação entre gestores.

Ao mesmo tempo, é uma publicação de fácil produção, quer pela versatilidade de linguagens, quer pelo uso de diferentes materiais que pode utilizar para sua montagem, possibilitando uma produção não profissional, praticamente gerando custo tão somente para a sua reprodução e distribuição entre os “fãs”.

Portanto, com o objetivo maior de fomentar a troca de experiência dos profissionais de educação que trabalham em áreas de violência urbana, tornando-se um meio de comunicação entre esses profissionais de baixo custo e de amplas possibilidades de exposição de ideias e experiências, o almazine, cuja invenção já se caracteriza como uma tática de sobrevivência no “território do inimigo” (CERTEAU, 1989), se destina, numa primeira abordagem, a ser uma vitrine das ações de gestão das escolas focadas na pesquisa para concomitantemente, fomentar o debate sobre a temática da gestão escolar em escolas que se situam em áreas de violência urbana mais latente.

Nessa direção, o material que compõe o Almazine Educação no Alemão tem como base as conversas feitas com gestoras e gestores das 4 escolas que integraram esse estudo, buscando, além de mostrar as conversas em si e as opiniões dessas gestoras e gestores sobre o entorno e o chão da escola, aprofundar os pontos mais marcantes dessas conversas, além de trazer contribuições de pessoas que têm essa temática como alvo de suas preocupações e/ou produções, como desenhistas e fotógrafos, no que diz respeito às imagens, além de estudiosos da academia, que o torna um veículo de comunicação ao mesmo tempo abrangente, no que se refere ao debate, e convergente em relação à temática abordada.

Pela facilidade de reprodução e pela linguagem de fácil compreensão e de tom bastante popular, o que possibilita atingir as comunidades em que as escolas estão inseridas, aos pais e responsáveis pelo alunado das escolas de maneira mais imediata, o almazine também serve como um instrumento de conscientização das questões que envolvem as escolas, tanto no seu entorno quanto no seu chão, possibilitando uma maior participação dessas comunidades na gestão escolar.

Os aspectos formativo e pedagógico também estão contemplados no produto em pauta, pois incrementa os debates intramuros, na medida em que traz opiniões e ações de atores das

próprias UEs envolvidas no estudo, e extramuros, pelas relações que busca amplificar ao trazer diferentes escolas para as conversas possibilitadas publicadas no almazine.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar os desafios da gestão educacional em escolas da rede municipal localizadas em áreas de violência urbana. Desenvolvemos, como hipótese, que a gestão democrática nessas escolas pode contribuir para contornar as dificuldades provenientes dos conflitos locais, marcados pela violência urbana. Como objetivos específicos desse estudo, analisei a concepção de gestão escolar e de gestão democrática dos gestores de 4 unidades escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro localizadas nos Complexos do Alemão e da Penha e analisei as estratégias e táticas adotadas pelos gestores para contornar os desafios provenientes da violência urbana em suas escolas.

Neste sentido, buscamos, no capítulo 1, compreender o cenário social do Complexo do Alemão e da Penha. Em seguida, por meio de levantamento bibliográfico, compreendemos que a violência pode-se manifestar de diversas formas na sociedade e que a violência urbana tem causado grande impacto na educação pública da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, principalmente nas regiões mais afetadas pela violência urbana e descaso do poder público, o que denominamos de região de favela. Essa realidade nos encaminhou a refletir que a escola pública tem sido, mesmo com diversas fragilidades apontadas, o principal ou a única política/agente público de educação nessas regiões, onde há ausências e fragilidades das políticas públicas voltadas para ampliação de condições sociais adequadas, configurando-se em locais de grande propensão para surgimento da criminalidade. Os desafios foram grandes de se pesquisar o tema, muitas vezes fui impedida de ir fazer as entrevistas devido aos tiroteios, é uma tensão, pois a cada momento pode vir acontecer o conflito na favela.

No espaço escolar, o reflexo da violência urbana e do descaso social é manifestado basicamente em três formas de violência: (i) golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; (ii) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e (iii) violência simbólica ou institucional: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, ensino como desprazer. Diante desse desafio que é educar em meio

à violência urbana, indagamos como a gestão escolar pode vir a atuar em escolas em regiões de favela de forma a preservar esse direito.

A partir de estudo bibliográfico, discutimos as diferentes perspectivas de gestão escolar e a gestão democrática na escola pública. A partir da concepção democrático-participativa, compreendemos que o trabalho em conjunto e a proximidade com a comunidade escolar são de extrema relevância para a equipe gestora, que deve proporcionar a essa comunidade a abertura para discussões sobre situações-problemas de forma que todos possam participar das decisões. Compreendemos que o espaço escolar tem estreita relação de dependência com o sistema de ensino e seus órgãos representantes.

A partir das nossas análises do Regimento Escolar (RIO DE JANEIRO, 2010), inferimos que prevalece, na SME-RJ, uma concepção de gestão tecnocientífica, em que cada servidor deve cumprir sua tarefa a partir da ordem ou supervisão de seu superior, sem participação do profissional da escola no processo decisório. Constatamos, ainda, por meio da análise da legislação pertinente, que a concepção, na rede municipal de ensino do Rio, se aproxima da perspectiva liberal, uma vez que se concede autonomia relativa às UEs, devendo o gestor cumprir com os compromissos, sob supervisão e avaliação do Núcleo Central. Cabe à comunidade escolar se fazer representar por meio da gestão da participação no processo de supervisão e avaliação da gestão. Neste sentido, apresentamos, à luz da perspectiva de Certeau (1998), como que a gestão escolar vem enfrentando os impactos da violência urbana em seu cotidiano.

Por conseguinte, analisamos os planos de gestão de cada UE para compreender a realidade e as peculiaridades de cada escola. Em seguida, relato e análise – a partir do meu olhar para o cotidiano enquanto gestora – os desafios, entraves, dificuldades da gestão em áreas de violência urbana. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa a partir das entrevistas com as gestoras e os gestores e observações realizadas em cada UE.

Constamos que, apesar das particularidades e realidades diferenciadas, as gestões das UEs pesquisadas possuem relativa autonomia e poucas estratégias administrativas traçadas pelo NC no que tange a dirimir e tratar situações de violência no interior e no exterior das

escolas. Percebemos a fragilidades e ausências de apoio institucional que visam não somente “educar para a paz”, mas resguardar efetivamente (ou buscar apoio com demais órgãos municipais) a segurança dos alunos, professores e demais profissionais que trabalham nas unidades em áreas de violência urbana. Como reflexo dessas ausências, constatamos, a partir das entrevistas realizadas, que as gestoras “fazem o que podem” por meio de “ações e reações” num cenário de insegurança face à violência urbana proveniente de conflitos, operações policiais e recorrentes tiroteios nas regiões do Complexo do Alemão e da Penha.

Entre as estratégias efetivadas está uma sólida rede de apoio por meio de aplicativos de mensagens via aparelhos móveis das próprias gestoras, através da qual as UEs se comunicam entre si e com os pais e responsáveis pelos alunos. Denominamos de estratégia esta ação por que se tornou uma prática que se expandiu para as demais escolas da região – um *próprio* que serviu de base – e de reconhecimento da 4ª CRE, que também se vale dessa mesma rede para o mesmo objetivo, entre outros fins.

Em contrapartida, constatamos, a partir de nossas inferências, que há muito mais táticas do que estratégias delineadas pelas gestoras que buscam, no seu cotidiano, tomar decisões na direção de dirimir e amenizar a insegurança por qual todos que ali compartilham daqueles espaços sentem. As táticas, em geral, são medidas pontuais e circunstanciais que não são para conter a violência em si, mas para evitar tragédias como o caso da adolescente Eduarda, baleada dentro de uma escola<sup>23</sup>, em março de 2017. Identificamos como táticas porque se configuram em ações pouco eficazes, são “saídas” encontradas pelas gestoras, em meio a situações de risco. Ou seja, trata-se de “... ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia” (CERTEAU, 1998, p. 100). São pequenas vitórias do cotidiano para minimizar os impactos da violência e não para contê-la. Como táticas no âmbito educativo, há relatos de projetos pedagógicos que objetivam discutir, refletir sobre a questão da violência no sentido de transformar a realidade local. O “diálogo, a conversa, a proximidade com os pais e

---

<sup>23</sup> Fonte: Portal G1: Adolescente morre baleada dentro de escola no Rio <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morre-baleado-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio.ghtml>>

responsáveis” também se revelaram táticas comuns para enfrentar ou dirimir a violência no interior das escolas, o que reflete concepções (ou intenção) de uma gestão democrático-participativa. Tais ações, a nosso ver, são o caminho mais “esperançoso” no sentido de provocar uma mudança efetiva e vir a se tornarem estratégias institucionais.

Para isso, é necessário, em meio ao jogo de relações de poder entre o local e institucional, enfrentar a realidade e estabelecer planos, ações e medidas a curto, médio e longo prazos mais efetivos na direção da contenção e enfrentamento das violências nas unidades escolares localizadas em áreas de violência urbana na cidade do Rio de Janeiro.

Essa temática não se esgota por aqui. Pretendo continuar investigando a fundo outras possibilidades, outros caminhos, outras táticas e estratégias para contribuir com os nossos companheiros gestores e outros profissionais da área de educação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. (Org.); RUA, Maria das Graças. **Violências na escola**. Versão resumida. Brasília: Unesco, Brasil, Rede Pitágoras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana RITLA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SEE-DF, 2009. Disponível em [www.miriamabramovay.org](http://www.miriamabramovay.org). Acesso em 27.ago.2019.

ARAUJO, Rose. **Iscola... o crime**. Rose Araujo: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os amigos da Lis**. Rose Araujo, Rio de Janeiro, 2017.

BARI, V. A.; VERGUEIRO, W. As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com em depoimentos universitários. **Comunicação & Educação**, 12(1), 15-24. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i1p15-24>. Acesso em 27.ago.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília. 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, L. P. A.; SIMÕES, A. C. Reflexões sobre a leitura de quadrinhos: da interpretação à produção textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 73 – 87, jul./dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3 ed. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.

GALZERANI, M. Os almanaques, os livros do povo, os livros da revolução: entre sensibilidades, visões de mundo e práticas modernas de leitura (Campinas, Final do Século XIX e Início do Século XX). **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 6, n. 2, p. p. 77-90, 23 out. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **A gramática da moradia no Complexo do Alemão: história, documentos e narrativas**. Rio de Janeiro, 1990.

RIO DE JANEIRO (RJ). Lei 2.619, de 16 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação.

\_\_\_\_\_. Resolução SME 1.074, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.



RIO DE JANEIRO (RJ). Resolução SME nº 20, de 29 de setembro de 2017. Dispõe sobre o processo de Seleção de Gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. 2017a

\_\_\_\_\_. Portaria E/SUBG 04, de 24 de outubro de 2017. Estabelece os critérios para o processo de SELEÇÃO DE GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES para o triênio 2018/2020 da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. 2017b

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 3.223, de 2017. Dispõe sobre a competência decisória para as ações que menciona e dá outras providências. Título III Da tomada de decisão em situações de Conflitos no Entorno Escolar. Art.. 3º. Diário oficial, Rio de Janeiro, RJ, 20 de outubro de 2017. 2017c

\_\_\_\_\_. Decreto 23.020 de 17 de junho de 2003. Dispõe sobre a gratificação pelo exercício de atividades em unidades escolares situadas em local de difícil acesso. Disponível em [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/8843Dec%2023020\\_2003.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/8843Dec%2023020_2003.pdf) Acesso em 17.ago.2018.

\_\_\_\_\_. Resolução SME nº 1.329, de 30 de dezembro de 2014 (publicada no DO de 05/01/2015). Dispõe sobre a concessão da gratificação por atividade em unidades escolares situadas em local de difícil acesso.

\_\_\_\_\_. Plano de Gestão E.M. “Generosidade”. Período 2018-2020. 2018.

\_\_\_\_\_. Plano de Gestão E.M. “Fraternidade”. Período 2018-2020. 2018.

\_\_\_\_\_. Plano de Gestão E.M. “Alegria”. Período 2018-2020. 2018.

\_\_\_\_\_. Plano de Gestão “CIEP Esperança”. Período 2018-2020. 2018.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional democrática**. São Paulo: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022012000100002&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 25.ago.2018

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2012 (Coleção Docência e Informação: Saberes Pedagógicos).

LUCAS, Sônia. **Projeto Escolas do Amanhã**: possibilidades multiculturais. Rio de Janeiro, 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação /PPGEDU, Universidade Federal do Rio de Janeiro..

MEDEIROS, Yara. Fanzine como extensão no ensino de jornalismo: o voo do Sibita. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; XVIII **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, Caruaru, PE; 2016.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. Dilemas: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672/6183>. Acesso em: 11 nov. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>>. Acesso em 10.mar.2017.

PEREIRA, E. G. C.; SANTOS, T. C. dos. O uso de oficinas de histórias em quadrinhos como instrumento de avaliação no ensino de ciências. In: SIMPÓSIO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE DO RIO DE JANEIRO, 1, 2009, Volta Redonda. **Anais do I Simpósio em Ensino de Ciências e Meio Ambiente do Rio de Janeiro**. Volta Redonda, 2009.

SILVA, J. de S.; BARBOSA, J. L.; BITETI, M. de O. **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SGARBI, Paulo. **Conhecimentos, linguagens, avaliações**: o que dizem os cartuns. Rio de Janeiro, 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

TEIXEIRA DE ROSSO, A.; BRAVIANO, G., & MATOS GONÇALVES, M. (2015). Histórias em quadrinhos em nível superior como ferramenta de ensino/aprendizagem: um levantamento bibliográfico. In: **Higher Education as a teaching tool / learning: a survey bibliográfico**. Razón Y Palabra, 18(3\_88), 150-159. Recuperado a partir de <https://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/217>

WEYRAUCH, Cleia Schiavo. Violência urbana. **Dimensões**, [S.l.], v. 27, p. 2-22, 2011.