

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO INTERNO COMO INSTRUMENTOS DA GESTÃO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Ronaldo Figueiredo Venas – UFBA

rfvenas@ig.com.br

Crispiniano Carneiro de Oliveira - UFBA

crisoli@svn.com.br

Resumo: Este artigo trata dos resultados de um estudo de caso desenvolvido na dissertação de mestrado sobre as ações da gestão em situação de violência. Do total de 688 alunos freqüentes foram calculados como uma amostra total de 15% equivalente a 103. Dessa amostra, foram retirados 70% para aplicação de questionário e 30% para grupo focal. Percebemos que a falta de planejamento e o despreparo das ações de enfrentamento da violência tem influenciado decisivamente nas conseqüências dos atos de violência na escola.

Palavras-chave: gestão escolar; ações de enfrentamento; violência escolar.

INTRODUÇÃO

Existe, hoje, um debate controverso acerca desse tipo de gestão da segurança escolar, uma vez que alguns especialistas do direito e teóricos da educação questionam a funcionalidade desse sistema, esse tipo de ação repressora, por provocar um indevido e injustificado constrangimento a alunos que são, na imensa maioria das vezes, as verdadeiras vítimas da mesma violência que se pretende reprimir.

Por outro lado, esta forma de ação encontra eco cada vez mais forte em professores, diretores e pais de alunos, que reconhecem a importância da vigilância constante e da repressão efetiva como maneira de manter a segurança dos segmentos escolares.

Devemos levar em consideração a violência também produzida pela escola, manifestada por meio da intimidação, humilhações sistemáticas que provocam sofrimento aos alunos/vítimas. Além disso, a violência física resultado da baixa sociabilidade no ambiente escolar e a depredação do patrimônio configuram como uma violência institucionalizada no ambiente da escola.

Com efeito, o combate à violência deve buscar primordialmente suas raízes, que se

encontram além dos limites da escola, que acima de tudo precisa assumir sua missão legal e constitucional de promover, junto aos educandos, "*o pleno desenvolvimento da pessoa*" e "*seu preparo para o exercício da cidadania*" (art.205, *caput* da Constituição Federal), e não se tornar mais um foco de opressão e desrespeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os dispositivos constitucionais relativos à educação, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) quanto a LDB (Lei nº 9.394/96), respaldam o enfrentamento da violência nas escolas, enfatizando a necessidade do envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade com participação efetiva no debate acerca dos problemas relacionados à instituição escolar na sua solução com a integração cada vez maior ao ambiente escolar desses segmentos escolares.

Nesse sentido, a Constituição Federal, em seus arts.205 e 227, *caput*, estabelece claramente a necessidade da integração entre família, sociedade, comunidade e Estado no processo de educação de crianças e adolescentes, bem como na sua proteção contra toda forma de violência, crueldade ou opressão, sendo que disposições semelhantes são encontradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (arts.4º, *caput*; 5º; 17; 18; 53, *caput* e par. único e 70), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts.2º; 12, inciso VI; 13, inciso VI; 14, *caput* e inciso II e 29, dentre outros).

O papel do Estado é confrontado com a realidade encontrada nas escolas: temos escolas despreparadas, sem recursos para o enfrentamento do fenômeno da violência entre alunos e entre esses e seus professores. Além da falta de pessoal administrativo e educadores empenhados em prevenir a defesa do patrimônio escolar.

Desse modo, a instituição escolar não é atrativa para os jovens nem para seus professores, possuindo um aspecto desagradável para quem tem que construir nela o seu cotidiano.

Nesse contexto, a gestão se coloca com uma difícil missão; a de responder hierarquicamente aos ditames burocráticos dos órgãos centrais e a comunidade escolar, uma vez que representa o Estado na sua atuação, e em última instância, é o executor de políticas públicas. Além disso, o gestor enfrenta o desafio de mudar esse quadro de coisas apresentados anteriormente, contando com o pouco apoio dos órgãos centrais, mas refletindo suas políticas institucionais.

Nesse aspecto, faz-se necessário que a equipe gestora desenvolva um espírito de liderança para fomentar a participação da comunidade escolar. O tipo de liderança, assim como o significado de ser líder, depende do contexto, da visão de mundo e da informação de cada um, sendo importante conceituar *líder e liderança*.

Jordão (2002), discutindo o conceito de liderança para a administração, informa que líder é aquele que mantém pessoas que acreditam nele, que possui seguidores. Agora, quando o foco é a organização, podemos dizer que líderes são aqueles que conseguem resultados. Liderar, por sua vez, é fazer com que os outros façam voluntariamente o que você quer que façam.

Silva(2006.2, p. 49), referindo-se a Chiavenato, defende que há três tipos de liderança. São elas:

Liderança autocrática – O líder assume um comportamento centralizador em relação às decisões, impondo ordens aos subordinados, e fazendo com que a sua presença física seja condição indispensável para que o trabalho seja desenvolvido.

Liderança liberal – Não existe nenhum tipo de controle por parte do líder, que delega completamente as decisões ao grupo, havendo assim individualismo e pouco respeito à sua figura.

Liderança democrática – O líder conduz e orienta o grupo, incentivando a participação democrática dos sujeitos. São visíveis o comprometimento e a responsabilidade das pessoas, que se integram dentro de um clima de satisfação.

Assim, a liderança é necessária para que a equipe gestora desenvolva práticas democráticas de enfrentamento dos seus problemas cotidianos ou eventuais. Entretanto, o tipo de liderança adotada levará em consideração o nível de informação e os traços de personalidade de cada gestor, pois muitos gestores acreditam desenvolver gestão participativa, quando são, na verdade, autoritários, e dizem que são líderes, mas não conseguem obter resultados satisfatórios ao final de cada função desempenhada.

Desse modo, o processo de gestão escolar é dialético, pois o gestor enfrenta os desafios cotidianos e históricos do processo instituído, não podendo transformar a realidade imediatamente, por estar muitas vezes refém das mudanças gerais no sistema educacional. Além disso, sofre diariamente as pressões das demandas que estão acima (órgão central e chefes) e abaixo dele (professores, alunos, pais, funcionários e comunidade do bairro).

Essa reprodução do poder que vai sendo transferida paulatinamente, através do tempo, faz com que a escola não consiga alterar suas rotinas e mudar a forma de lidar com seus problemas, entre eles a violência. A falta de informação contribui para que velhos regimentos empoeirados continuem a ser utilizados como “bíblias”, sem levar em consideração o contexto de mudança da sociedade moderna e das peculiaridades de cada escola.

Essa insegurança em lidar com os desafios do cotidiano escolar é fruto de uma falta de autonomia dos processos educacionais ou uma autonomia parcial Silva (1996), discutindo o conceito de autonomia em relação às instituições, considera “ser autônoma a instituição que assume o poder de estabelecer suas próprias normas de conduta no âmbito de ação. Assim, só é autônoma a escola pública que definir suas próprias regras para agir nos seus limites e possibilidades.”(p. 45)

Corroboramos com Silva (1996), mas acreditamos que a falta da autonomia nas escolas é fruto historicamente de um processo de distanciamento: assim como o diretor se distancia da sala de aula, a escola, por sua vez, encontra-se distanciada das secretarias estaduais e municipais de educação.

Entendemos a pluralidade do conceito da autonomia, mas “pensamos que as unidades escolares, incluindo as comunidades escolar e local, são autônomas quando conquistam e exercem o poder de definir e seguir suas normas de conduta, seus objetivos e metas em consonância com o que é estabelecido em leis próprias”.(SILVA et al, 2003, p. 45)

A autonomia assumida como apresentamos anteriormente revela uma transformação nas práticas adotadas na escola: altera-se o modo de pensar e agir a propósito dos desafios do cotidiano escolar.

Essa quebra de paradigma encontra precedente na literatura e nos discursos, mas devem os atores sociais tomar a decisão da mudança.

Assumir a escola como estrutura pensante, capaz de resolver seus próprios desafios, irá refletir na construção de projetos pedagógicos e regimentos internos em consonância com a realidade da comunidade escolar, e fará com que se tratem, de forma mais autêntica, problemas como o da violência, de modo que a própria comunidade encontre soluções no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o PPP e o RI podem auxiliar a comunidade escolar em situação de violência. Assim, a escola deixa para trás os improvisos e as soluções a curto prazo. Também passa a refletir sobre o fenômeno coletivamente, de modo que todos sejam ouvidos e, no exercício da autonomia, passa a construir seus documentos internos não como “bíblias”, mas como planejamento de médio e longo prazo.

Desse modo, esperamos rapidamente nosso entendimento do Regimento Interno e do Projeto Pedagógico como parte da construção da autonomia, e também como alternativas à situação de violência.

Marcelino (2003) discute a importância da discussão na construção do Regimento Interno, pois na nossa cultura ainda impera “a lei que pega e a lei que não pega”. É necessário que exista autonomia na escola para a discussão dos problemas, além do conhecimento, por parte dos atores sociais, do que trata o RI.

O autor anteriormente citado traz a importância do conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois existe um sentido significativo de ações que podem ser adotadas na escola e no entanto, por falta de conhecimento, a mencionada lei foi desprezada ou mal interpretada.

Cabe ressaltar que não existem regras que não impliquem obediência e respeito. O artigo 1º. (Das Normas Regimentais Básicas) traz as referências legais para a redação do regimento, ou seja, os dispositivos constitucionais vigentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Regimento não poderá contrariar nenhuma lei; porém, tem a possibilidade de estabelecer, também para os alunos, deveres, limites e medidas socioeducativas. (MARCELINO, 2003, p. 111)

Os capítulos IV e V das Normas de Gestão e Convivência traduzem a grande possibilidade de transformação da escola em situação de violência. A partir do uso das Leis que regem a escola e do uso da autonomia.

Assim como o RI, o PPP, também conhecido como projeto político pedagógico (PPP), também contribui para a construção da identidade escolar. Segundo Libâneo (2004):

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja, visando à intervenção e à transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (p.151)

Esse projeto pedagógico é distinto do concebido nos anos 70, pois o modelo atual sustenta-se no tripé: compreender a educação como prática social, ou seja, como resultado da luta dos atores sociais; admitir a existência de uma mediação cultural, entre a realidade dada e a capacidade humana de interpretação dos fenômenos, pois estes são entendidos em um determinado momento histórico, e, por último, formular objetivos e implementar as condições organizacionais e metodológicas para a viabilização da atividade educativa. (LIBÂNEO, 2004, p. 154)

Libâneo (2004) vai além dos conceitos, ou seja, não apenas explica cada item existente no projeto pedagógico, como também estabelece um conjunto de regras de como cada escola deve construir o seu próprio documento.

Desse modo, a construção do projeto pedagógico ou do RI encontra literatura para dar suporte ao processo, todavia, o que cada um precisa conter deve ser definido pela comunidade escolar, liderada pela equipe gestora.

Os problemas, tais como a violência, suas causas, condicionantes, tipos e formas de enfrentamento, não estarão disponíveis em nenhum manual. Apenas o despojamento do gestor em abertamente tratar do tema com a comunidade escolar poderá efetivamente fazer com que se encontrem soluções alternativas para esse fenômeno.

Dentro desse estado de coisas, pensamos: que alternativas teriam as escolas que, incrustadas nas periferias das grandes cidades, não conseguem mais negar a existência do fenômeno da violência nos seus espaços?

A sociedade da violência é também a sociedade violenta, e em seus membros verificam-se sentimentos que podem ser traduzidos como: de consumição, de medo, de frustração, de vingança e mesmo de desespero. Em suma, não é uma sociedade boa, mas a sociedade da ameaça, da impunidade e da vingança. (ESPINHEIRA, 2001). A violência é, hoje, linguagem e cultura presentes nas construções coletivas dos alunos que, de algum modo, são atingidos pelo medo, pela ameaça, pela angústia de ser agredido, pela vontade de vingança ou pelos desejos de destruição do patrimônio escolar.

A escola reproduz, em suas ações de enfrentamento, da violência o senso comum existente no meio social, misturando o despreparo dos professores em lidar com o fenômeno e a omissão dos gestores em propor alternativas que envolvam a prática pedagógica.

A tendência geralmente percebida entre os docentes tem sido a de culpabilização das famílias e dos alunos, sem que se formule uma visão mais abrangente e crítica acerca das razões e alternativas para a questão. A identificação das causas da violência escolar acena, quase sempre, para a situação de pobreza da população, vinculando classe social e marginalidade, reforçando estereótipos e preconceitos. (ZALUAR et al., 2001; PERALVA,2000).

Esse tipo de atitude por parte do corpo docente afasta os alunos da escola e deixa de ver o seu papel como educadora, instaurando um clima “policialesco” no espaço interno da instituição escolar, como se desse modo os jovens, se sentindo vigiados e perseguidos, pudessem assumir um comportamento mais próximo do “esperado”.

Uma solução que vem crescendo nos últimos anos entre os docentes e pais são os dispositivos de segurança que coíbam práticas violentas nas escolas. A França, país que vem há muito tempo estudando o fenômeno da violência, passou a adotar em muitas escolas esse tipo de política da “tolerância zero” como forma de controle.

A televigilância e a vigilância-vídeo são negócios que vão de vento em popa. No colégio Joliot-Curie de Bagneux, em Hauts-de-Seine, onde os professores estiveram dez dias em greve porque estavam "fartos de se fazer de policiais", os pais não viram com maus olhos a instalação de uma câmara de vigilância "pelo seu efeito dissuasor", refere Roger Delouhang, membro da associação de pais e encarregados de educação. (COSTA, 2007)

A política de segurança escolar adotada na França segue o modelo criado em Nova York, pelo qual se acreditava que o sistema repressivo seria ideal para disciplinar os jovens. Desse modo, quanto maiores as ações repressivas, menores seriam os índices de violência. No entanto, ao longo de décadas, veremos que não é isso que acontece.

Com o aumento da segurança, o número de incidentes começou a cair, nivelando-se em 2500 incidentes por ano. Mas em meados dos anos 80, os números começaram a subir novamente. Em resposta, o oficial da escola de proteção criou várias “unidades móveis de força de trabalho” onde guardas utilizando vans atendiam aos chamados de emergência das escolas, dentro de suas jurisdições. Em vez de chamar a polícia, em situação de emergência, as escolas podiam contar com os oficiais de proteção em unidades móveis. O escritório da escola de proteção foi também elevado à “Divisão da Escola de Proteção”, o que significava que os guardas estavam se tornando uma entidade burocrática dentro do Conselho de Educação. (LUCAS, 1997, p.78)

A ação repressiva não se mostrou a mais indicada para o enfrentamento da violência, pois trouxe uma substituição da ação pedagógica, pensada e executada pelo professor, por uma outra executada por policiais. Esta substituição se incorpora ao cotidiano escolar, criando uma nova cultura no espaço da escola.

Nesse contexto, os alunos passam a desenvolver práticas que reproduzem uma cultura do medo e da transgressão violenta, reafirmando a desconfiança e a insegurança entre eles. O resultado de tal estratégia de gestão da segurança escolar, segundo Lucas, foi que *“a troca do ensino/aprendizagem pela segurança promoveu a cultura da violência sobre a pedagogia, por meio de um currículo oculto e no qual, através das numerosas práticas de segurança, os estudantes estavam se escolarizando na violência”* (1997, p.92)

Outro problema é a atitude da Direção, que ignora a opinião dos alunos, os quais vêm isso como falta de confiança na sua capacidade de tomar decisões (...). Os jovens dizem que *parece até que rola hierarquia*, não havendo um contato justo com o aluno. Sendo os Diretores personagens importantes na escola, foram os mais cobrados em relação às regras da boa convivência. Os alunos alegam que eles nem sempre são capazes de mantê-las e por isso agem de forma autoritária (...) (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.186)

Apesar do exposto, acreditamos no enfrentamento da violência, desde que entendido como fenômeno socialmente construído. Desse modo, as soluções para o enfrentamento

partem da proposição à comunidade escolar de alternativas construídas coletivamente, pois qualquer proposta que não tenha sido assim pensada estaria destituída de sentido.

INSTRUMENTOS DA ESCOLA UTILIZADOS PELA GESTÃO

O regimento é o instrumento que guarda as regras que vigoram na escola. Na unidade pesquisada, o RI contempla a associação de pais e mestres e o grêmio, este entendido como gestão estudantil. Isso indica a busca de participação dos segmentos escolares em esferas próprias, no entanto, nenhuma das duas instituições existem na referida escola.

Grupo focal realizado com alunos da 8ª. série revelou desconhecimento sobre o RI e sobre o CE.

P – vocês já ouviram falar em uma coisa chamada de regimento interno?

G – não.

P – e vocês já ouviram falar em outra coisa chamada de colegiado escolar?

G – não.

Os alunos desconhecem a lei interna da escola e o que ela traz; desse modo, sem ter uma efetiva participação no CE, desconhecem o direito que lhes é garantido de constituir associação própria (grêmio) que os represente efetivamente dentro da escola.

Embora assumissem que conheciam o Regimento Interno, alguns professores disseram que colaboravam para a resolução dos casos de violência “conversando” ou “reunindo os pais e/ou professores”. Quando tentamos entender a percepção dos professores sobre esse assunto, percebemos que eles confundiam Regimento Interno com Conselho Tutelar (Figura 4).

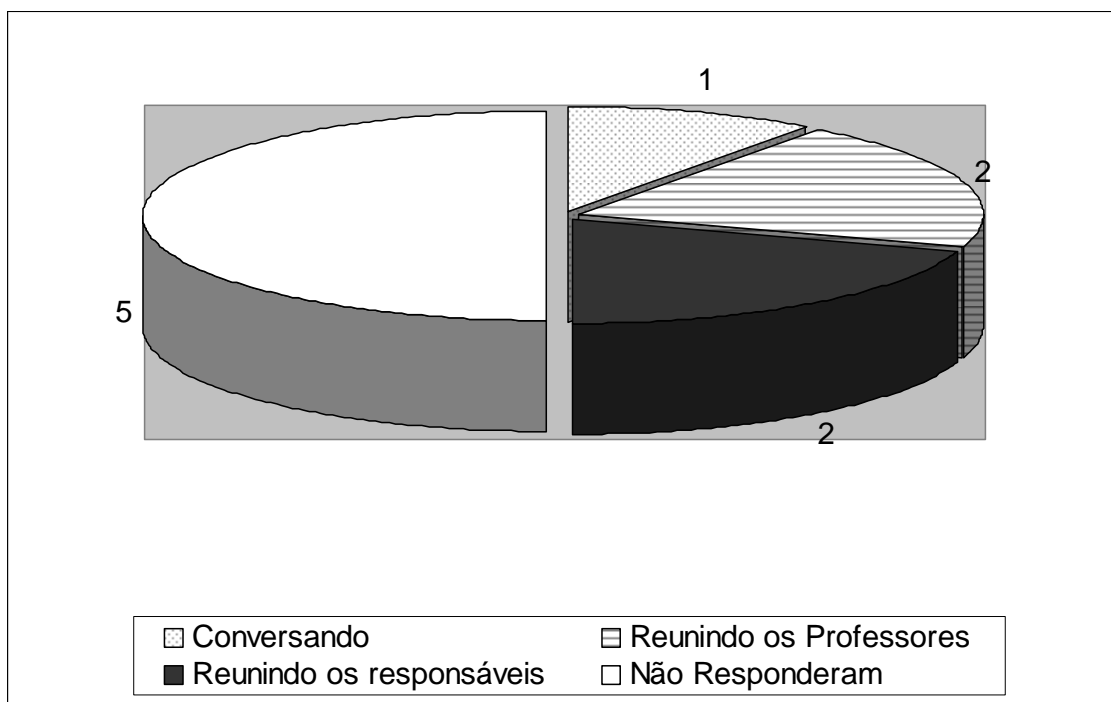


FIGURA 04: Quanto a forma de utilização do RI Fonte: Entrevista semi-estruturada data da coleta: 11/2007.

Informações obtidas para a pesquisa Gestão Escolar e Violência.

Nesse sentido, a confusão que os professores fazem entre esses dois (Regimento Interno e Conselho Tutelar) revela a pouca informação e o pouco preparo que possuem para lidar com os elementos que compõem, hoje, a sua prática, na resolução ou no contexto de violência.

CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE REGRAS EFICAZ NA ESCOLA:

A ação de construir um sistema de regras na escola passa pela revitalização do CE, pois é por meio dele que se deve discutir, com efetiva participação de alunos e professores, as regras que vão reger a vida de todos os segmentos escolares.

A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia para a construção de regras na escola para o remanejamento do poder de punir, de acordo com modalidades que o tornam mais regular, mais eficaz, mais constante e mais bem detalhado em seus efeitos. (Foucault, 2005) Nessa perspectiva é de fundamental importância que as regras desenvolvidas pela escola obedeçam a esses quatro princípios na construção de seus sistemas.

Regra da quantidade mínima: Uma infração é cometida porque traz vantagens. Se a idéia do crime fosse ligada à idéia de uma desvantagem um pouco maior, ele deixaria de ser desejável.

Os alunos identificam um sistema de regras existentes na escola, mas que não são cumpridas, como aponta o discurso dos alunos no grupo focal da 6ª. série.

P – a escola tem regra?

GF – mais ou menos.

P – dê exemplo de uma regra da escola que vocês conhecem.

GF – a regra “ah, não pode entrar de sandália”; só dura um dia só, por que todo mundo entra.

PF – todo mundo toma conhecimento das regras, mas, ao mesmo tempo, elas não são respeitadas.

GF – sim, ninguém obedece. (Grupo focal com alunos da 7ª. série)

Não discutimos aqui o exemplo citado pelos alunos, pois não acreditamos que os alunos não devam entrar na escola de sandália, mas compreendemos a percepção dos jovens em identificar a descrença que todos os adolescentes têm em respeitar as regras que a escola tenta estabelecer e não consegue, pois as proibições não vêm associadas a uma punição proporcional à infração cometida.

Regra da identidade suficiente: Se o motivo de uma infração é a vantagem que se representa com ela, a eficácia da pena está na desvantagem que se espera dela. O que ocasiona a “pena” na essência da punição não é a sensação do sofrimento, mas a idéia de uma dor, de um desprazer, de um inconveniente. A punição, portanto, não precisa utilizar o corpo, mas a representação.

A diretora informa que, de acordo com os atos de violência, os alunos são chamados para conversar e, em caso de reincidência, são suspensos, mas em seu discurso ela diz que

tem a suspensão que a gente adia porque não adianta ficar suspendendo aluno, não vai resolver, até que pra ele vai ser ótimo, procuramos usar além da suspensão, o diálogo, mas também não resolve. A escola está precisando fazer um projeto voltado para esse lado da violência. (Entrevista com a diretora da escola)

A suspensão a que a diretora se refere tem dificuldade em surtir efeito, pois com as transformações tecnológicas, de mentalidade e de objetivo entre os jovens o desconforto em ser suspenso que o jovem sentia há 20 anos atrás não se verifica mais nos dias atuais, pois a função da punição é para que ele reflita sobre seu erro e não volte a reincidir, caso isso ocorra significa que o tipo de pena aplicada não está mais funcionando.

Regra dos efeitos laterais: A pena deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta; em suma, se pudéssemos ter certeza de que o culpado não poderia recomeçar, bastaria convencer os outros de que ele fora punido.

Alunos do grupo focal da 5ª. série falam sobre a insatisfação de não ver os alunos agressores serem punidos pelos seus atos.

GF – eu já vi alguns professores chegando para a diretoria e a diretoria dar suspensão na maior parte. Mas tem professor que não liga: ver aluno brigando; e não está nem aí, vai para o quadro, com o aluno, brigando ou não *** bota na diretoria e aí fala: “você vem aqui amanhã com o seu pai. Aí a pessoa vem, não traz o pai e fica por isso mesmo.

P – e o aluno volta a entrar na escola?

GF – volta a entra na escola e *** a professora ia colocar ele para fora, mas como teve a greve, não colocou, acho que ela esqueceu (grupo focal com alunos da 5ª. série)

O sistema de regras não deve apenas punir o aluno que comete um ato de violência; deve ser exemplar para inibir outros alunos de cometer atos equivalentes. Dessa maneira, o sistema trabalha na esfera da representação de que a infração é danosa e nunca vale a pena.

Regra da certeza perfeita: É preciso que a idéia de cada infração e das vantagens que se esperam dele estejam associadas à idéia de um determinado castigo, com as desvantagens precisas que dele resultam; é preciso que, de um a outro, o laço seja considerado necessário e nada possa rompê-lo. Que as leis que definem as infrações e prescrevem as penas sejam perfeitamente claras, “a fim de que cada membro da sociedade possa distinguir as ações criminosas das ações virtuosas”.

P – Essa escola tem regras?
GF – tem, mas nem todo mundo cumpre, não pode entrar de boné*
P – essas são algumas regras e tem mais alguma outra?
GF – Tem a regra que ninguém cumpre de não poder entrar de sandália rasteira, de saia, de top.
P – A escola tem regras, mas todo mundo cumpre essas regras?
GF - não, todo mundo finge quando vê a diretora.
P – e vocês que estão aqui cumprem essas regras?
GF – nem todas.
P – e vocês pensam o quê quando vocês cumprem e vêem que os outros não cumprem?
GF - /
P – e o que a direção da escola faz quando vê que vocês não cumprem as regras?
GF – nada.
(Grupo focal com alunos da 8ª. série)

O sistema de regras deve regular o cotidiano escolar por meio de um conjunto de regras construídas com os alunos e professores. As regras devem se basear nos princípios mencionados, mas, sobretudo, devem fazer sentido para o público a que se destina, ou seja, a regra deve ser clara para que todos entendam e conhecida por todos, senão não faz sentido a sua existência.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO IDENTIDADE DA ESCOLA

O projeto político-pedagógico ainda se encontra em nome da equipe gestora que trabalhou na escola há 3 anos passados, sendo que a equipe de coordenação pedagógica permanece a mesma.

O PPP traz em seu texto algumas premissas que associam agressividade e baixo desempenho dos alunos à pobreza dos pais. Como diz o texto,

Essa instituição pública, tal como se apresenta em nosso contexto, enfrenta algumas dificuldades atualmente. Localizada numa área urbana periférica, é composta por alunos egressos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade, muitos desses alunos apresentando comportamento agressivo por falta de uma vida social e econômica melhor estruturada, resultando no baixo desempenho dos alunos e também num crescimento do índice de evasão dos alunos do noturno.
(PPP, s.i.,p.s.i.)

Percebemos que a escola, no texto, faz a associação mecânica entre pobreza e violência. Nessa perspectiva, Milani e Jesus (2003, p. 49) informam que

Esta premissa se desdobra em duas: (a) violência é um fenômeno exclusivo ou característico das classes pobres; (b) pobreza é causa da violência. Tais crenças alimentam a (falsa) expectativa, por parte de professores e gestores escolares, de que alunos oriundos de famílias de baixa renda serão mais violentos. (...) Peralva (2001) comprova que ‘os Estados e os municípios mais pobres [do Brasil] são exatamente aqueles que onde há menos violência’.

Concordamos com Milani e Jesus (2003): os estudos mais recentes da sociologia mostram que a pobreza *per se* não produz violência e, assim como ela não é um produto específico de uma classe, de uma raça ou de um credo religioso, pode surgir em virtude de outros fatores. Embora a violência não seja uma causa direta de crimes, intervenções que reduzem a pobreza podem reduzir os conflitos e aumentar a esperança de reduzir a violência.

O PPP também se refere à superação das deficiências dos alunos agressivos e de baixo desempenho com a criação de um espaço de socialização e interação, e ao papel do professor como mediador. Assim, o texto diz que

A escola, como espaço importante de educação e socialização, busca suprir essas deficiências com propostas de interação, que envolvem os alunos em jogos, projetos e atividades extra-classe. Numa perspectiva sócio-interacionista, os professores atuam como mediadores na construção das atividades, com base numa metodologia participativa e em processo de avaliação contínua. (PPP, s.i.,p.s.i.)

Durante o período de realização da pesquisa identificamos a execução de um projeto sobre meio ambiente que envolveu dois professores; os demais continuaram ministrando suas aulas normalmente.

Tivemos dificuldade no dia 13/12/07 para aplicação de questionário, pois apesar de observar que os alunos estavam sem aula, em todas as salas que entrávamos o professor de matemática já havia passado e deixado uma atividade no quadro negro. Desse modo, em 50 minutos (entre o primeiro e o segundo horário) ele [o professor] “deu” cinco aulas. Depois foi embora. (Diário de campo, 13/12/07)

A citação do diário de campo contrasta com o enunciado do PPP, ou seja, nem todos os professores trabalham na linha sócio-interacionista, o que justificaria, inclusive, o baixo desempenho dos alunos em algumas disciplinas.¹

O PPP deve refletir a identidade da escola, apresentar seus desejos e objetivos, mas, sobretudo, o modo como fará para atingir seus objetivos. As atividades e os jogos não aparecem discriminados. Onde? Quando? E a quais jogos se refere o PPP?

A proposta, desse modo, fica vazia em seu sentido, pois se apresenta desatualizada, não refletindo o que acontece no cotidiano e não apresentando os objetivos a serem atingidos.

CONSTRUINDO O PPP COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo dos anos escolares, os gestores dizem que a família vai desaparecendo da vida escolar; os alunos cometem atos de agressão e os pais não aparecem. Tal se confirma nessa fala de alunos da 8ª. série:

P – então palestra não resolve?

GF – para mim, não.

P – então teriam que ser feitas outras coisas?

GF- trazer a família para a escola

P – e como a gente poderia trazer a família para a escola?

GF - * esse é um problema, nenhum dos pais vem.

P – e a coordenação chama sempre os pais para virem na escola?

GF – chama só nas reuniões e os pais dos alunos não vêm.

(Grupo focal, alunos da 8ª.série)

Desenvolver ações, no entanto, de trazer a família/comunidade para a escola é algo que não pode ocorrer somente quando os alunos praticam atos violentos; o vínculo família/escola deve ser construído desde que o aluno é nela matriculado. Ao ato de chamar os pais à escola deve ocorrer também em momentos de festa, de desenvolvimento de projetos de teatro, dança e na resolução de outros problemas da escola etc.

¹ A ausência de professores era comum durante a semana. O que gerava uma massa de estudantes que não tem o que fazer durante o horário letivo. Contribuindo para a sua concentração no pátio, local indicado pelos alunos como onde mais acontecem casos de violência.

A diretora da escola deixa clara em seu discurso, a baixa participação dos pais no cotidiano escolar, como relata a entrevistada quando se refere à presença, na escola, de um senhor que faz parte do conselho comunitário:

P – a senhora identifica a presença desse senhor como fato isolado ou a comunidade como um todo tem participado e ajuda?

Diretora – ele faz parte do conselho, do conselho comunitário da polícia, né? E se a comunidade estivesse mais perto da gente, seria melhor, mas você faz uma reunião e o que acontece? Não vêm, muitos ficam em casa [os pais]. A gente precisava tanto de voluntário para ficar, pelo menos, aqui na hora da merenda, ficasse aqui com a gente. Então se tivessem TRÊS... três, não; Eles se dividiam [os pais], mas não, eu estou sozinha aqui **. Quer dizer, a própria comunidade, os próprios pais que estão dentro de casa que poderiam dar uma ajuda à gente porque a quantidade de funcionários é pouco demais. (entrevista com a diretora)

A fala da diretora revela um sentimento de solidão, mas associada ao discurso da própria equipe gestora, que não se sente parte das decisões tomadas na escola. É possível que os pais também estejam afastados, porque não foram construídas estratégias de aproximação da escola com a comunidade.

Luck (2006) apresenta as seguintes ações para a relação escola-comunidade

1. Garantir livre acesso da comunidade à escola, a partir de criação de espaços de atuação e participação;
2. Promover melhor convívio entre escola e comunidade;
3. Mobilizar a comunidade para participar de um movimento pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, conscientizando-a da importância efetiva de sua participação na escola;
4. Promover a “quebra de gelo” na relação entre funcionários e comunidade;
5. Promover a integração entre escolas, realizando atividades de intercâmbio como campeonatos e outras;
6. Unir o grupo da 3ª. idade com as crianças para resgate de artesanato, histórias locais e experiências de vida, dentre outras atividades;
7. Abrir a escola para a comunidade, tornando-a um centro de integração comunitária;

A equipe gestora deve acreditar na participação da comunidade, mas não com um papel subserviente à gestão, e sim como co-responsáveis pela formação de seus filhos. Desse modo, a comunidade deve ser apresentada ao currículo que a escola está trabalhando. Deve ter poder de decidir sobre o que seus filhos devem estudar e desse modo, sentir-se parte efetiva na formação dos jovens dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa se atualizar e perceber que a sua função é promover o processo de socialização, por meio de esporte, lazer e atividades pedagógicas que contribuam para o acesso dos jovens a um capital simbólico. O espaço escolar, então, passa a ser o lugar da troca, da formação para a cidadania.

Cidadania é uma situação que se dá na relação com o outro, no grupo social instituído. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.157)

A interação escolar se realiza não somente na sala de aula, mas em todos os espaços da escola. Nesse sentido, os corpos administrativo e pedagógico devem dar o exemplo de convivência pacífica com o aluno e o PPP e o RI devem ser instrumentos de mediação entre gestores e alunos, isso se faz a partir de uma escuta sensível aos seus problemas, respeitando-se suas histórias de vida.

Porém, como nos diz Sanny Rosa (1994, p.13):

Toda mudança é difícil. E quem nunca viveu essa experiência? Mudar de escola, de cidade, de país. Mudar hábitos e costumes, de estilo de vida, de valores. Tarefa difícil, sem dúvida, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que muitas vezes parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo é que, associado a ela, surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência.

Mudar significa romper com o estabelecido e ter coragem de sair da acomodação. A escola que temos está longe de ser o modelo que idealizamos, porém deve começar a romper com as amarras que a prendem no século passado. Nesse sentido, o papel do gestor é de fundamental importância.

O gestor, juntamente com os professores, devem ter a coragem de não realizar apenas ações pontuais, mas mudanças de hábitos no cotidiano para que, desse modo, possamos ter a cultura da não-violência, ou da convivência pacífica no lugar da cultura da violência. Somente dessa maneira a escola cumprirá o seu papel de formar para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da Educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **LEI no. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei no. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

ESPINHEIRA, Gey. (coord.) **Sociabilidade e Violência**: Criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do subúrbio ferroviário de Salvador. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, UFBA, 2004

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JORDÃO, Sônia. **A arte de liderar**: vivenciando mudanças num mundo globalizado. Belo Horizonte, MG: Gráfica e editora Del Rey, 2002.

LIBÃNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª. Ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2006.

_____. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Vol. II. Petrópolis, RJ: VOZES, 2006.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação**, Ano II, no. 2, setembro/97.

MARCELINO, Luísa H.Z. Regimento Escolar: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes M.(Coord.); MAIA, Graziela Z. A.(Org). **Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MILANI, Feizi M. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. (In.) MILANI, Feizi M. & JESUS, Rita de Cássia D. P. **Cultura de Paz: Estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSA, Sanny. **Construtivismo e mudança**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

SILVA, Maildes Fonseca. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental no subúrbio de Salvador: O caso da escola AMAI PRO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2006.

SILVA, A. et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em ação**, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFBA, v.6, n.1, p. 43-63, jan/jun. 2003.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, no. 45, fev/2001.