

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA

Eliana Alves Camargo Melo

**Uma investigação sobre clima escolar, violência e gestão de conflitos numa escola
estadual do Norte de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2021

Eliana Alves Camargo Melo

**Uma investigação sobre clima escolar, violência e gestão de conflitos numa escola
estadual do Norte de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito final à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Melo, Eliana Alves Camargo .

Uma investigação sobre clima escolar, violência e gestão de conflitos numa escola estadual do Norte de Minas Gerais / Eliana Alves Camargo Melo. -- 2021.
205 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Jr

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Clima Escolar. 2. Gestão Escolar. 3. Violência Escolar. I. Kistemann Jr, Marco Aurélio , orient. II. Título.

Eliana Alves Camargo Melo

Uma investigação sobre clima escolar, violência e gestão de conflitos numa escola estadual do Norte de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito final à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 06 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Edson Diniz Nóbrega Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho aos meus filhos, razão maior das minhas lutas diárias, ao meu esposo pelo apoio durante o Mestrado e aos alunos da EEPCMD, razão desta pesquisa e por acreditar que a educação ainda é o melhor caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre o que devemos fazer. E depois de ter vencido esse percurso, agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por me conceder a oportunidade de terminar o Mestrado, mesmo depois de ter enfrentado a incerteza da COVID-19.

A família é a fonte inesgotável de renovação das nossas forças. Por ela enfrentamos todos os obstáculos. Assim, agradeço aos meus pais pela minha educação, por me guiar pelos caminhos do amor, do respeito, da humildade e da honestidade, e por ter me tornado a mulher forte que sou. Sem dúvidas, eles são os meus maiores exemplos. Às minhas irmãs, companheiras de toda a vida, meu amor e gratidão, sempre.

À minha família, razão maior das minhas batalhas diárias. Agradeço ao meu esposo, Djair, pelo apoio e companheirismo, aos meus filhos, Heitor, Victor e Julia, pelo amor incondicional, pela força e por acreditar em meus sonhos. Em especial a Júlia, minha pequena, que em função do Mestrado abdicou da minha presença por longos períodos e nunca reclamou. A vocês, todo meu amor.

Minha eterna gratidão a minha irmã Elenize e minha amiga Marilda por ter cuidado de Júlia na minha ausência durante o Mestrado. Não tenho palavras para externar esse sentimento, obrigada, obrigada, sempre!

Agradeço a toda comunidade escolar da E. E. Professora Clara Menezes Dias pela confiança depositada a mim à frente da instituição, causa da minha investidura no Mestrado Profissional. Sem essa oportunidade, talvez, esse sonho não viesse a acontecer. Em especial ao núcleo gestor, que me apoiou e não mediu esforços para conduzir a escola em minha ausência e aos professores pelo incentivo e pela contribuição na pesquisa.

Como não agradecer aos meus alunos, razão maior de ser desta pesquisa. Foi, principalmente, por eles que me dediquei a estudar e a buscar caminhos que pudessem redirecionar a educação da EEPCMD e mudar os referenciais negativos desta escola.

Gratidão especial ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior, por reconhecer a importância da minha pesquisa e me direcionar nos caminhos que percorri. Não sei o que seria de mim sem os seus ensinamentos. Obrigada pela confiança, paciência, incentivo e por ter compartilhado seus conhecimentos comigo.

À Luísa, suporte de orientação, agora Dra. Luísa Gomes de Almeida Vilardi, pela paciência, persistência, apoio e contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa. Obrigada por não desistir de mim! Sei o quanto foi difícil!

Ao Prof. Dr. Edson Diniz Nóbrega Júnior pelas contribuições, compartilhamentos e incentivos na banca de qualificação e de defesa. À Prof. Dra. Katiuscia C. Vargas Antunes pelas valorosas contribuições na banca de defesa.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por investir na formação dos gestores escolares através do Mestrado Profissional, como forma de melhorar a educação de Minas Gerais.

Aos Professores da Universidade Federal de Juiz de Fora e aos Agentes de Suporte Acadêmico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação pelo acolhimento, profissionalismo e aprendizagem ao longo do curso.

Agradeço aos colegas da turma do PPGP 2018, pelos desafios que vivemos juntos e pelos momentos de descontração. Em especial a minha colega e amiga, Alessandra Aguiar, companheira, cúmplice, grande motivadora. Nossa amizade será para toda a vida!

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa e para a conquista do título de mestre em Educação

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2015, p.53).

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa teve como foco principal a violência no contexto escolar e buscou responder à seguinte questão: como a gestão pode mediar os conflitos e proporcionar melhores condições de convivência para os alunos e funcionários de uma escola que conviveu e ainda convive com elevados níveis de violência escolar? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi: discutir as situações de violência que envolvem contexto escolar da escola pesquisada, buscando identificar as situações de violência escolar, as estratégias da gestão para lidar com os conflitos na escola estudada, entre os anos de 2012 a 2019. Os objetivos específicos foram: i) identificar os casos mais recorrentes de violência escolar ocorridos na Escola Estadual Professora Clara Menezes Dias (EEPCMD), entre os anos de 2012 a 2019, compreender as possíveis causas e consequências dessa violência; ii) analisar os dados sobre violência, as ações de enfrentamento às situações de violências e as ações pedagógicas desenvolvidas pela gestão escolar desta escola; iii) propor ações de convivência e maior aproximação entre alunos, professores e pais e ações pedagógicas para diminuir os índices de violência, indisciplina e vandalismo na escola. A pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual de Minas Gerais e teve como sujeitos de pesquisa um grupo de professores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a equipe gestora. Embasamo-nos, teoricamente, em Abramovay e Rua (2002); Abramovay (2004); Abramovay (2015); Bourdieu (2014); Guiducci (2018), Guedes (2017). Sobre gestão escolar, buscamos embasamento em: Dusi (2017), Freire (2015), Luck (2009). Com relação aos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa de campo utilizados para responder a nossa pergunta, adotamos o estudo de caso com metodologia qualitativa e aplicamos questionários aos professores e fizemos entrevistas com a equipe gestora. Para finalizar nossa pesquisa, com base nos achados e à luz do referencial teórico, foi elaborado um Plano de Ação Educacional que tem como principais diretrizes: a formação continuada de professores; a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, a redefinição das regras de convivência; a criação de projetos culturais, de lazer e sociais entre escola e comunidade.

Palavras-Chave: Clima Escolar. Gestão Escolar. Violência Escolar.

ABSTRACT

This qualitative research focused on violence in the school context and sought to answer the following question: how can management mediate conflicts and provide better living conditions for students and staff at a school that lived and still lives with high levels of school violence? In this sense, the general objective of the research was: discuss the situations of violence that involve the school context of the researched school, seeking to identify the situations of school violence, the management strategies to deal with conflicts in the studied school, between the years 2012 to 2019. The specific objectives were: i) to identify the most recurrent cases of school violence that occurred at the state school Professora Clara Menezes Dias (EEPCMD), between the years 2012 to 2019, understand the possible causes and consequences of this violence; ii) analyze data on violence, actions to confront situations of violence and pedagogical actions developed by the school management of this school; iii) propose coexistence actions and a closer relationship between students, teachers and parents and pedagogical actions to reduce the rates of violence, indiscipline and vandalism at school. The research was developed in a state school in Minas Gerais and had as research subjects a group of teachers who work from the 6th to the 9th grade of elementary school and the management team. We are based, theoretically, on Abramovay and Rua (2002); Abramovay (2004); Abramovay (2015); Bourdieu (2014); Guiducci (2018), Guedes (2017). Regarding school management, we seek support from: Dusi (2017), Freire (2015), Luck (2009). Regarding the methodological procedures and field research instruments used to answer our question, we adopted the case study with qualitative methodology and applied questionnaires to teachers and conducted interviews with the management team. To conclude our research, based on the findings and in the light of the theoretical framework, an Educational Action Plan was developed with the main guidelines: continuing teacher education; the use of information and communication technologies (TICs) in the classroom, the redefinition of the rules of coexistence; the creation of cultural, leisure and social projects between school and community.

Keywords: School Climate. School Management. School Violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da EEPCCMD, antes e após os trabalhos de humanização dos espaços escolares feito pela gestão de 2012 até 2020.....	39
Figura 2 - Projeto Escola Aberta – Oficinas: violão, capoeira, pintura, confecção de bonecas de pano	43
Figura 3 - Ações desenvolvidas para elevar a autoestima dos alunos - Parceria com a Polícia do Meio Ambiente – PROGEA, com A Polícia Militar – PROERD, com o SENAR/MINAS – oficinas; excursões a outras cidades, com visitas a Shopping, Museus, Emissoras de TV e a parques ecológicos.....	48
Figura 4 - Atos de vandalismo praticados contra o prédio escolar e indisciplina dos alunos	49
Figura 5 - Criação da Bandeira, do Emblema e do Uniforme Escolar, padronização das cores representativas da escola, valorização do patrimônio imaterial.....	56
Figura 6 - Resgate da Festa Junina, Comemoração do Aniversário da Escola, Promoção de Eventos com a Comunidade escolar e local	57
Figura 7 - Mobilização da comunidade escolar e local, e busca por parcerias para enfrentar os problemas – Ação social, Palestras, Eventos.....	58
Gráfico 1 - Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados.....	102
Gráfico 2 - Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados.....	103
Gráfico 3 - Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares	106
Gráfico 4 - Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares	110
Gráfico 5 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas	116
Gráfico 6 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas.....	121
Gráfico 7 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas - Reprovação	127
Gráfico 8 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	134
Gráfico 9 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	136
Gráfico 10 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	137
Gráfico 11 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	148
Gráfico 12 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	149
Gráfico 13 - Eixo III – Clima escolar/convivência.....	151

Gráfico 14 - Eixo IV – Gestão Escolar	154
Quadro 1 - Principais conclusões da pesquisa de campo.....	167
Quadro 2 - Ementa das propostas do Plano de Ação Educacional – PAE	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de alunos com algum tipo de deficiência	41
Tabela 2 – IDEB - 8ª série/9º ano Resultado- Município: Jaíba - UF: MG - Rede: Estadual – Escola: E. E. Professora Clara Menezes Dias.....	45
Tabela 3 - Registro de Termos de Advertência a alunos em situações de indisciplina, violência, desrespeito, vandalismo, xingamentos na E. E. Professora Clara Menezes Dias no período de fevereiro de 2017 a maio de 2019.....	53
Tabela 4 - Registro de Termos de Ocorrência com os responsáveis por alunos em situações de indisciplina, violência, desrespeito, vandalismo, xingamentos, conversas sobre aprendizagem e infrequência na EEPCMD - fevereiro de 2017 a maio de 2019 ..	53
Tabela 5 - Nível de Proficiência no PROEB em LÍNGUA PORTUGUESA e MATEMÁTICA dos alunos da E. E. Professora Clara Menezes Dias e a SRE de Janaúba de 2011 a 2017	63
Tabela 6 – Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados	101

LISTA DE SIGALAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
ASB	Ajudante de Serviços Gerais
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDE7	Coordenadoria Distrital de Educação 7
CEREL	Centro de Relacionamentos
CPSD	Comissão Permanente de Sindicância Disciplinar
DOM	Diário Oficial do Município
EEPCMD	Escola Estadual Professora Clara Menezes Dias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
GpR	Gestão por Resultados
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
ISEJAN	Instituto Superior de Educação de Janaúba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAE	Plano de Ação Educacional
PASD	Processos Administrativos de Sindicância Disciplinar
PEB	Professor da Educação Básica
PEUB	Professor de Uso da Biblioteca
PM	Polícia Militar
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SEDUC/AM	Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do estado do Amazonas
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISAP	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SYSADP	Sistema de Designação de Pessoal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UN ODCCP	Escritório das Nações Unidas para Controle de Drogas e Prevenção ao Crime
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	22
2.1	A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL	22
2.1.1	As implicações da violência no contexto escolar brasileiro.....	24
2.1.2	O aluno como a principal vítima da violência escolar	31
2.2	A VIOLÊNCIA ESCOLAR EM MINAS GERAIS	35
2.2.1	Estratégias de enfrentamento da violência nas escolas de Minas Gerais	36
2.3	A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CLARA MENEZES DIAS (EEPCMD) ..	38
2.3.1	A violência no contexto escolar da E. E. Professora Clara Menezes Dias e os reflexos na aprendizagem dos alunos.....	46
3	A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR: CAMINHOS A PERCORRER.....	66
3.1	O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO PGP SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR ...	66
3.1.1	Violência escolar: suas inúmeras faces	66
3.1.2	Violência e escola não deveriam combinar.....	72
3.1.3	Clima escolar	78
3.1.4	Indisciplina na escola.....	81
3.1.5	Cultura de Paz.....	85
3.1.6	Gestão de Conflito.....	86
3.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	89
3.2.1	A organização da gestão escolar para diminuir os índices de violência e indisciplina no contexto brasileiro e na EEPCMD	91
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDO DE CASO ‘	95
3.4	ANÁLISE DE DADOS	99
3.4.1A	EEPCMD na perspectiva de seus atores educacionais.....	100
3.4.1.1	<i>Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica dos professores pesquisados ...</i>	<i>100</i>
3.4.1.2	<i>Caracterização da equipe gestora entrevistada</i>	<i>103</i>
3.4.1.3	<i>Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares</i>	<i>104</i>
3.4.1.4	<i>Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas</i>	<i>115</i>
3.4.1.5	<i>Eixo III – Clima escolar/convivência</i>	<i>133</i>
3.4.1.6	<i>Eixo IV – Gestão Escolar</i>	<i>152</i>

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALINHANDO AS AÇÕES PARA ALCANÇAR O SUCESSO DA EEPCMD	168
4.1	CONHECENDO O PAE: O SUPORTE NECESSÁRIO PARA O SUCESSO DA EEPCMD 169	
4.1.1	Ação 1 – Criação de GT para formação continuada dos professores	173
4.1.2	Ação 2 - Revisão das regras e medidas disciplinares – “Um novo tempo exige novos pensamentos”	175
4.1.3	Ação 3 - Criação de projeto “Reconecta”: com alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio que apresentam habilidades com TICs	177
4.1.4	Ação 4 - Criação de Projeto “Para além dos muros da escola” - uma perspectiva artística, cultural, de lazer e beneficente - Música, Dança, Pintura, Esporte e Lazer em tempos de pandemia e estudos digitais	179
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE A – 2020 - Questionário para o professor	192
	APÊNDICE B – 2020 - Roteiro de entrevista com a equipe gestora – Especialista da Educação Básica	200
	APÊNDICE C – 2020 - Roteiro de entrevista com a equipe gestora – Vice-Diretor(A)	203

1 INTRODUÇÃO

O Caso de Gestão que se apresenta nesta pesquisa teve como tema central a violência no contexto escolar da Escola Estadual Professora Clara Menezes Dias (EEPCMD), pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada em Jaíba, região norte do estado. A pesquisadora, Eliana Alves Camargo Melo, que também é gestora da escola, é formada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, pós-graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Janaúba – ISEJAN e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua na educação desde 1997, iniciando como professora Regente de Turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em 2000 passou a atuar como professora de Língua Portuguesa, hoje efetiva em dois cargos na rede estadual de Minas Gerais, em escolas no município de Jaíba. Desde 2012 até 2020, exerce o cargo diretora escolar na E. E. Professora Clara Menezes Dias vinculada à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba, integrante da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), onde trabalha desde 2007 e desempenha as funções de gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira e gestão de pessoal.

A motivação para este estudo surgiu da vontade que a pesquisadora tinha em buscar outras formas para gerir os conflitos escolares, para diminuir a violência no contexto escolar e para traçar estratégias de valorização da comunidade escolar da EEPCMD, que sempre foi vítima de estigmas de preconceitos. E mesmo que tenha se passado 32 anos da fundação da escola e dos muitos trabalhos já desenvolvidos com a comunidade escolar, os alunos, professores e funcionários ainda sofrem com o preconceito que é gerado pela discriminação em função da origem da maioria de seus alunos, pela localização da escola, pelos problemas de ordem social e econômica, pelo tráfico de drogas que ocorria no bairro da escola, pelas inúmeras situações de violências que atravessam os muros escolares e que com isso a escola tenha ganhado uma fama de ‘escola problema’, que ressoa até o presente.

No passado, e ainda hoje, algumas pessoas referem-se à escola como a ‘Escolinha’, pois foi criada para receber alunos que eram rejeitados pelas escolas do município, ou por não terem documentos e por serem oriundos de famílias desprovidas de recursos financeiros. Com o passar dos anos, em função de todos os problemas que a escola tinha, ela era vista como válvula de escape para a inclusão dos alunos ‘problemas’ das demais escolas.

Por estar situada em um bairro periférico, de grande vulnerabilidade social, caracterizado pelo grande índice de violência, tráfico de drogas, e por esses problemas

atravessarem os muros da escola, a própria sociedade foi criando, em torno dela, as piores referências de educação, no município, e isso foi ganhando dimensões não só na cidade, mas também na própria SRE de Janaúba. Esta escola era considerada a ‘pior’ escola do município, com altos índices de violência, chegava a ter cerca de 50 Boletins de Ocorrência Policial por ano, o que fazia com que os professores da cidade não quisessem tomar posse na escola, e muitos pais também não escolherem matricular os filhos, fazendo com que o corpo discente ficasse bastante selecionado favorecendo ainda mais o estigma de preconceito com alunos da escola.

A violência escolar tem sido uma das vilãs que impede o sucesso de algumas instituições de ensino, uma vez que privam os alunos de desenvolverem seus potenciais. Conforme Mattos (2011), a violência vem sendo presença constante nos noticiários da televisão e da imprensa, uma violência que se impõe como realidade de crueldade e de insensibilidade, que se apresenta “com muitas faces: a familiar, a ligada ao tráfico de drogas, a do cotidiano dos centros urbanos, a institucional, aquela que envolve pessoas próximas ou desconhecidas” (MATTOS, 2011, p. 195).

Sabendo que é dever da gestão escolar zelar pelos avanços educacionais da instituição, pelos progressos na aprendizagem dos alunos é importante que as ações educacionais sejam bem articuladas e que as questões sobre violência escolar tenham tratamento de forma que os casos de violência diminuam e que a educação seja eficaz.

Nesse sentido, a gestão deve ser comprometida com a educação e deve buscar estratégias para o enfrentamento das ocorrências de violência escolar e dar todo o suporte pedagógico necessário aos professores para que desenvolvam com eficiência as aulas e possibilitem que os alunos atinjam níveis de aprendizagem condizentes aos dos anos de escolaridade que estejam. Uma vez que os eventos indisciplinares e os casos de violência escolar envolvem os atores da comunidade escolar interferindo nas atividades escolares, privando o aluno de participar de aulas mais bem desenvolvidas, comprometendo o desenvolvimento de todos os alunos.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral: discutir as situações de violência que envolvem o contexto escolar da escola pesquisada, buscando identificar as situações de violência escolar, e as estratégias da gestão para lidar com os conflitos na escola estudada, entre os anos de 2012 a 2019.

Como objetivos específicos foram:

- i) identificar os casos mais recorrentes de violência escolar ocorridos na EEPCMD, entre os anos de 2012 a 2019, compreender as possíveis causas e consequências dessa violência;

- ii) analisar os dados sobre violência, as ações de enfrentamento às situações de violências e as ações pedagógicas desenvolvidas pela gestão escolar desta escola;
- iii) propor ações de convivência e maior aproximação entre alunos, professores e pais e ações pedagógicas para diminuir os índices de violência, indisciplina e vandalismo na escola.

Para isso foram abordados, ao longo do texto, dados sobre violência escolar no Brasil, em Minas Gerais e na escola estudada. Apresentamos, também, temas como violência escolar, os tipos de violência mais comuns na escola, o contexto da escola estudada, a forma da gestão lidar com violência dos estudantes e dos servidores no ambiente escolar, o papel da gestão escolar frente às situações de violência e as possíveis ações que a poderão ser implantadas pela gestão escolar em busca da educação de qualidade.

A abordagem sobre violência escolar, clima escolar, gestão de conflitos e as análises dos dados foram importantes para compreender o contexto estudado e para elaboração de um Plano de Ação que ao ser proposto busca contribuir para a melhoria da educação na escola pesquisada. Servirá, principalmente, para apoiar os professores nas práticas pedagógicas e na atuação em sala de aula frente às situações de violência. Haja vista que esse tema está presente em todos os espaços sociais, e vem sendo cada vez mais noticiado nas redes de comunicação, o que mostra que não há lugares totalmente seguros.

Um dos espaços sociais mais ameaçados, conforme Abramovay (2004), são as escolas, cujos atores são crianças e adolescentes, os quais são vítimas e ao mesmo tempo autores dessas violências. Levando a resultados que não combinam com os anseios da sociedade, e que podem implicar em sérias consequências que comprometerão o futuro desses jovens.

A violência escolar desafia os atores envolvidos no processo educacional e requer destes conhecimentos mais aprofundados para lidar com as inúmeras situações que permeiam a escola. Nessa perspectiva, é necessário que se estude e produza materiais relacionados ao tema, para que possam contribuir teórica e metodologicamente com o enfrentamento dos casos de violência escolar e, principalmente, com a prática pedagógica do professor frente às situações de violência no âmbito escolar.

Para lidar com as situações de violência é necessário que as ações a serem implementadas na escola sejam construídas com base em pesquisas científicas, debates e em conhecimentos já comprovados. Desta forma, os profissionais envolvidos na prática escolar devem buscar, continuamente, conhecimentos que lhes proporcionem planejar a sua prática educativa, de modo a promover aprendizagens significativas.

Na pesquisa foram abordados dados da literatura já produzida e da escola pesquisada e os principais fatos relacionados à violência no contexto escolar, as ações desenvolvidas pela gestão escolar e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e as que poderão ser implementadas para a redução dos casos de violência escolar e para a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos da escola pesquisada.

A pergunta que norteia a pesquisa é: **“Como a gestão escolar pode mediar os conflitos e proporcionar melhores condições de convivência para os alunos e funcionários da E. E. Professora Clara Menezes Dias, uma escola que conviveu e ainda convive com elevados níveis de violência escolar?”** Nessa perspectiva, buscamos estratégias para auxiliar a gestão escolar a atuar de modo a promover uma educação de qualidade aos alunos da E. E. Professora Clara Menezes Dias.

Abramovay (2004) ressalta que:

[...] a escola pública se constitui em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais. No entanto, ao lado dessa realidade complexa [...] observam-se práticas, soluções e respostas inesperadas, que buscam construir um outro tipo de história, longe daquelas que reproduzem o fracasso e a descrença na construção de uma Cultura de Paz ¹. (ABRAMOVAY, 2004, p. 25).

Apesar de a escola ser, atualmente, ainda um dos únicos espaços de formação dos cidadãos, percebemos que ela, ao longo de muitas décadas, vem sofrendo uma constante desvalorização, que é evidenciada em suas condições de funcionamento, seja em sua estrutura física, na escassez de equipamentos, mas, e principalmente, no descaso com que o corpo docente vem sendo tratado por algumas autoridades. No entanto, percebemos o quanto a gestão e a equipe de professores vêm buscando agregar em suas práticas cotidianas ações que procuram construir uma outra versão da educação.

Baseada nos estudos e buscando o princípio da construção de uma Cultura de Paz a presente pesquisa é composta pelo Capítulo 2 que será dedicado à descrição e contextualização

¹ A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em convivência, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (ABRAMOVAY, 2004, p. 25).

do caso de gestão, que mostrará dados sobre violência no contexto educacional brasileiro, numa visão macro, com abordagens em escolas de várias regiões brasileiras.

Apresentamos, também, a violência no contexto educacional mineiro, e no contexto micro da escola investigada, com enfoque nos dados sobre a violência escolar, os reflexos que ela causa na vida do aluno, as estratégias de enfrentamento à violência escolar implantadas pela SEE/MG e os desafios encontrados pelas escolas mineiras na implantação dessas estratégias.

São apresentados os dados sobre a violência no contexto escolar da EEPCMD, os reflexos na aprendizagem dos alunos e as estratégias traçadas pela gestão escolar ao longo de oito anos, tendo o gestor o papel principal frente à indisciplina e à violência na escola investigada e o desafio de articular estratégias pedagógicas com a equipe gestora para a melhoria das práticas pedagógicas visando ao progressivo crescimento dos níveis de aprendizagem dos alunos da referida escola.

O Capítulo 3 apresenta o estudo de referenciais teóricos, abordando estudos sobre a violência escolar, seus reflexos na educação dos jovens e as estratégias desenvolvidas por escolas que melhoraram seus índices de violência no ambiente escolar. Apresenta ainda dados sobre a GpR em vários estados brasileiros e os desafios encontrados pela gestão escolar para melhorar os índices educacionais e as metodologias utilizadas para análise de dados do contexto escolar brasileiro e da escola investigada.

Além disso, nesse capítulo verifica-se a eficácia das ações implementadas pela Gestão Escolar e são apresentados dados de pesquisas sobre a violência no contexto escolar brasileiro e da escola investigada e as abordagens apresentadas por diversos autores sobre os fatores que desencadeiam a violência no ambiente escolar.

A abordagem sobre a violência no contexto escolar, suas implicações na formação da juventude e as ações implantadas para contornar a violência escolar e o fracasso escolar servirão para que todos compreendam a complexidade que é o processo educacional e os desafios que muitas escolas enfrentam para promover o sucesso do aluno em meio à problemática que convivem.

No Capítulo 4, apresentamos uma sugestão para o Plano de Ação Educacional (PAE), que procura corroborar com as ações preventivas já implantadas pela escola da investigação. Este PAE propõe ações contundentes para fortalecer o trabalho dos professores, objetivando uma maior sensibilização dos atores educacionais de forma que se promova uma ‘Cultura de Paz’ no âmbito escolar de modo a criar um clima escolar favorável à aprendizagem dos alunos da escola.

Nesse sentido esta pesquisa busca contribuir, significativamente, para a percepção das consequências que a violência escolar causa na formação dos alunos e no trabalho dos professores e para a construção de práticas educativas exitosas, com vistas à promoção de uma educação transformadora em todas as escolas brasileiras, principalmente, as mais vulneráveis e estigmatizadas e, particularmente, na EEPCMD.

2 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Este capítulo faz uma abordagem sobre violência escolar no contexto brasileiro com a pesquisa de Abramovay e Rua, feita em 14 grandes cidades de diferentes estados brasileiros (Brasília-DF, Goiânia, Cuiabá, Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre), em instituições de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e particular.

Num contexto mais próximo da escola investigada, serão apresentados dados estatísticos das situações de violência nas escolas mineiras, as ações e estratégias desenvolvidas e implantadas pela Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais e as consequências da violência para o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, apresentaremos o contexto escolar da EEPCMD, suas características e principais desafios e os registros de situações de violência na escola ao longo de oito anos de gestão.

2.1 A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

Os dados apresentados nesta seção fazem parte da pesquisa de Miriam Abramovay, consultora do Banco Mundial, e Maria das Graças Rua, da Universidade de Brasília e consultora da UNESCO. Nesse ínterim, buscamos também conceituar a violência escolar em suas diversas dimensões.

A pesquisa foi elaborada por meio de duas diferentes abordagens: apresentando o problema tal qual ele apresenta no cotidiano escolar, e estudando as manifestações sociais. Os dados utilizados foram do Censo Escolar, análise amostral. As escolas foram selecionadas conforme os estratos de dependências, a escola não foi tomada como um todo. Foram aplicados quatro tipos de instrumentos de coleta de dados nas escolas distribuídas por quatorze capitais brasileiras.

Foram pesquisados 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais que responderam ao questionário sobre violências nas escolas. Entre os jovens pesquisados, predominam o sexo feminino, a faixa etária entre 11 a 17 anos. Mais de 90% dos alunos investigados tem irmãos e são solteiros, os que não vivem com a família limita-se no máximo a 3%. A maioria dos alunos sempre viveu na mesma cidade, chegando a 27% o total dos que já migraram. Os alunos que só estudam são no máximo 85%. Os pais e mães da maioria dos alunos estudaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Não havendo diferenças significativas entre a

escolaridade dos pais e a das mães. Os dados permitem diversas observações, podendo ser verificada a pirâmide de desigualdades sociais (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A amostragem levou em consideração que a pesquisa fosse abrangente para subsidiar decisões com o maior alcance, e os resultados deveriam expressar peculiaridades locais captadas na pesquisa, devendo ter representações de cada uma das amostras pesquisadas.

Para o estudo adotou-se uma concepção de que a violência incorpora não só a ideia de violência física, mas também compreende as dimensões sociais, culturais e simbólicas do fenômeno em tela. A violência na escola expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional, o social e o comportamental.

Segundo as autoras, a violência escolar representa a própria negação da instituição escolar, uma vez que a escola é o espaço propiciador do desenvolvimento, violência e escola criam um “mal encontro inimaginável” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 20). O trabalho adotou a expressão “violências nas escolas” para referir à pluralidade das dimensões envolvidas. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 31).

A escola é um universo vasto, que reúne atores de diferentes origens, formações e culturas, proporcionando a eles a interação que resulta nas diversas aprendizagens que integram a educação.

Nesse sentido, enquanto educadores, não podemos esquecer que os alunos trazem consigo saberes e estes devem ser considerados no processo de formação, do contrário corre-se o risco de desprezá-los em detrimento do saber que ora quer se ensinar na escola.

Para Bourdieu e Passeron (2014), a violência simbólica é uma das mais praticadas na escola, figurando, principalmente, pela Ação Pedagógica, que se veicula quando há a imposição de um “arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)” (2014, p. 27-28), constituindo relações de força, caracterizando como imposição de uma cultura diferente daquela a que o aluno está acostumado.

Para esses autores, em ambientes sociais como escolas, igrejas, família, empresas, há sempre uma maneira diferente de relacionamentos, os quais buscam de alguma forma impor-lhes relações de interdependência, que caracterizam de várias formas a imposição de violência simbólica.

2.1.1 As implicações da violência no contexto escolar brasileiro

A violência nas escolas representa uma ameaça a princípios internacionalmente reconhecidos sobre educação, conforme destacam Abramovay e Rua (2002). Primeiramente, abalam os quatro pilares do conhecimento, reconhecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998)” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 22).

Isto representa um prejuízo não apenas às gerações presentes, jovens e adultas, mas também às gerações futuras, tendo em vista o poder irradiador da educação. Ao mesmo tempo, as violências no ambiente escolar impõem novos desafios à modelagem de saberes, em especial no que diz respeito ao ensino e incorporação da “ética do gênero humano” e “conhecimento humano” (MORIN, 2000 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 23).

Para as pesquisadoras, as violências nas escolas têm identidade própria, ainda que se expressem mediante formas comuns, como a violência que fere, sangra e mata, ou como incivildades, preconceitos, desconsiderações aos outros e à diversidade. Realizam-se, ainda, no plano simbólico, correndo o risco de neutralizar-se, principalmente, quando têm lugar nas ligações entre pares, alunos. E se infiltram nas relações entre professores, outros funcionários e alunos.

A abrangência do fenômeno perpassa por todas as relações possíveis no ambiente escolar: entre alunos, professores, funcionários, pais. Esses atores e suas relações devem ser considerados, na medida em que influem profundamente na implementação de políticas públicas cujo foco recai diretamente sobre a escola. Contudo há de se levar em conta que os alunos são o principal foco, uma vez que eles estão na escola com o objetivo de formação, sendo assim, a violência representaria um elemento que demanda atenção especial. Trabalhar o tema significa desconstruir fontes de violências, bem como sua multiplicação em outros lugares e tempos, arriscando o hoje e o amanhã.

Abramovay e Rua (2002) argumentam que, antes, a violência na escola era tratada como indisciplina, mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles.

As pesquisadoras, baseadas na literatura sobre fenômenos violentos, enumeram, segundo Funk (2001 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002), alguns fatores que desencadeiam a

violência, dentre eles: a baixa autoestima e a falta de perspectivas em relação ao futuro por parte dos alunos; em relação à escola, o clima de trabalho escolar, a falta de ênfase em valores na educação ministrada, resultados escolares ruins, maior repetência entre os alunos que se envolvem em atos de violência, exposição à mídia e a propagandas de violência, tipos de comunidade e vizinhança e o grau de violência nelas encontrado.

Percebe-se que fatores como segurança, atendimento aos moradores interferem em suas relações pessoais e que as imediações das escolas representam lugares em que ocorrem muitos casos de violência, justificados pela falta de itens de atendimento coletivo para os moradores, como mais pontos de ônibus, faixas de pedestres. Foi observado que, no entorno da escola, o índice de violência é maior. Segundo a pesquisa, alguns professores relatam que a violência que ronda as escolas toma proporções cada vez maiores e o descaso e a falta de policiamento agravam ainda mais a ocorrência de crimes dentro do ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Alguns coordenadores e orientadores de algumas escolas ressaltaram que há a necessidade de policiamento nas imediações das escolas e que isso ocorre somente em alguns estabelecimentos de ensino, pois há diferenças no tratamento de escolas públicas e privadas. No entanto, alguns alunos sinalizam que a escola deve resolver as questões de violência sem a interferência da polícia, já muitos pais e professores ressaltam a necessidade de acionar a polícia, principalmente para vigiar o entorno, a entrada, o recreio e a saída dos alunos.

Em certos casos, a polícia ressalta que a escola confunde a sua função, chama em momentos que deveria ser estritamente pedagógico. Enfatiza que em casos de furtos, uso de drogas, agressões físicas, estupros é que a polícia deveria ser acionada (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Nesse sentido, é importante a gestão verificar até quando a polícia deve ser acionada, uma vez a presença da polícia na escola acaba interferindo nas relações, precisando ser repensada, haja vista que o uso da força repressiva não combina com o propósito da educação.

Na pesquisa, 54% dos entrevistados, no máximo, citaram como o maior problema os fatores como gangues e/ou o tráfico de drogas e o consumo de drogas na escola e/ou em seu entorno. Grande parte dos funcionários das escolas se preocupa com a crescente formação de grupos, gangues, e que isso leva a atuações com espírito de vinganças, querem demarcar espaços, gerando a violência no âmbito escolar.

No entanto, foi relatado que há alguns lugares em que as gangues chegam a proteger as escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Essa relação entre a escola e as forças oponentes das gangues ou grupos armados dos bairros onde as escolas estão inseridas, em muitos casos, acaba criando uma relação de proteção, seja porque os próprios filhos, irmãos, parentes estudam na

escola, ou pelo fato do trabalho que a escola desenvolve refletir em todo o funcionamento do bairro, ou por sentir que a escola é sua aliada.

Na pesquisa, foi verificado que 99% das escolas estão separadas do seu entorno por muros e portões, 65% com portões de controle de entrada ou proteção e 35% das escolas são vulneráveis do ponto de vista do acesso. Isso demonstra a fragilidade da escola, que ao se separar da comunidade por muros, também se separa simbolicamente, se isola, distância, criando barreiras, os muros não são apenas físicos, distanciamento que contribui para o exílio em sua própria comunidade. Para 66% das escolas entrevistadas, outro fator que contribui para o controle de entrada dos alunos é o uso do uniforme, e em 17% a entrada é controlada por carteirinhas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Outros dados interessantes que a pesquisa traz são que a maioria das escolas pesquisadas se encontram em condições razoáveis de funcionamento, levando em conta diversos fatores, como iluminação, ventilação, agradabilidade, estado de conservação das carteiras e a limpeza do chão e das paredes. E que em quase metade das escolas foi observado a esmo nestes locais, alunos vagando pelo pátio durante o horário de aula sem atividade definida (44%). Esses jovens estavam, na maioria, acompanhados de colegas (94%), conversando (86%), jogando ou brincando (35%), ou namorando (27%), foram vistos (3%) brigando, e (8%) bebendo, fumando, ou usando drogas. Em muitos casos não foram encontrados funcionários supervisionando esses jovens (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Os dados mencionados anteriormente levam a inferir que os espaços de aprendizagem nas escolas devem ser ampliados para além das salas de aula e repensados na ótica do aluno, uma vez que os jovens vivem outras perspectivas em função das necessidades atuais e querem conviver em espaços menos formais, que os deixam mais livres. Sendo assim, a escola precisa criar espaços de aprendizagem e convivência que ajudem a diminuir os episódios de violência que não sejam simplesmente as salas de aula.

A escola, nesse sentido, se constitui como um ambiente de troca, construção de identidades, nesse ambiente de diversidade, ela lida com brigas, atos de agressividade e de violência, comumente por meio de um elenco de procedimentos formais e informais. Em relação às regras e às medidas adotadas, cada escola tem seus procedimentos que refletem as formas de ser da direção ou de seu Projeto Político Pedagógico, cabendo, na maioria delas, à direção da escola determinar as medidas para resolução dos conflitos, que na sua maioria, são advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade do caso analisado pela escola.

Conforme Durkheim (2012), as regras são importantes para a vida em uma sociedade, quando faltam regras, a tendência é a desordem. Nesse pensamento, as regras de conduta fazem com que os indivíduos se comportem segundo as expectativas do papel social que estão desempenhando a cada momento, que, segundo Abramovay e Rua (2002), para muitos entrevistados, são essenciais para o bom funcionamento da escola.

Ainda segundo a pesquisa de Abramovay e Rua (2002), alguns pais afirmam que as regras contribuem para a disciplina na escola e que o uso do uniforme, além de diminuir as desigualdades sociais, favorece a segurança dos estudantes. Eles enfatizam que quanto maior o controle na entrada, menos a exposição à violência. A maioria dos alunos acha positivo o uso do uniforme, mesmo que a contragosto, dizem que impõe respeito, porém, ressaltam que somente o uniforme não garante a segurança (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Mesmo que as regras ajudem a controlar alguns atos de violência, muitos alunos enfatizaram que, em certos momentos, só valem para eles, que diretores e professores são isentos a elas. Levando à reflexão de que as regras devem ser construídas com a participação de todos os atores educacionais e, principalmente, com a participação dos alunos.

Nesse sentido, elas não lhes parecerão injustas, favorecendo uma convivência mais pacífica e harmoniosa. Os alunos reforçam, ainda, que a grande maioria das punições são advertências por falta de uniforme e por tumulto durante as atividades, e que muitas são feitas com a entrada do aluno condicionada à presença dos pais (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa também mostra que a maioria do corpo técnico-pedagógico não gosta dos alunos, apenas pelo fato de serem desinteressados ou pelas ameaças que fazem. No entanto, os alunos sinalizam que sentem falta de aulas mais dinâmicas e abordagens didáticas que lhes prendam à atenção. Uns acham que a motivação deve partir do professor, enquanto que para outros deve ser recíproco. Esses questionamentos, talvez, sejam porque os alunos, na verdade, não veem sentido na escola, o que eles questionam, no fundo, é o sentido da escola.

Segundo Sibilía (2012), boa parte do insucesso enfrentado pela escola, atualmente, e que desencadeia grande parte dos problemas que alunos e professores enfrentam, advém da forma como a escola, mesmo no século XXI, ainda oferta a educação, um formato ultrapassado frente à modernidade e às gerações totalmente conectadas nesse emaranhado de tecnologias.

Nessa ótica, como atrair os jovens para uma escola que tenha se “convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 65). Por outro lado, os próprios professores se veem acuados, uma vez que não sabem como encarar esse novo formato que a escola da modernidade precisa acompanhar, e ainda acumulado a isso há a precariedade

socioeconômica que assola a sua profissão, impedindo que eles estejam preparados para lidar com a evolução da juventude, e prontos a desenvolver uma dinâmica de ensino que possa impregnar nos alunos um outro sentido para ir à escola.

Ainda conforme dados da pesquisa de Abramovay e Rua (2002), as falas de muitos alunos revelam que eles são carentes de afetos, dizem ter uma boa relação com os professores, e que têm apreço por eles. E mesmo com tantos percalços, relatam que são motivados pelos próprios professores e que, algumas vezes, se veem neles, quando contam suas histórias de vida e demonstram que eram iguais a eles, e hoje estão bem-sucedidos. Ressaltam, ainda, que tem professores que se importam com eles e enfatizam que o tratamento que lhes é dispensado e a forma de criar um clima favorável para estudo, desde o primeiro dia de aula, têm grande valor entre as relações.

Sinalizam ainda que há relacionamentos que parecem de mãe para filho. No entanto, cerca de 22% dos estudantes pesquisados dizem que os professores não estão interessados nos alunos, desencadeando revolta entre eles, e no máximo 13% revelaram que os professores dizem linguagem pesada e brigam com os alunos. A falta de comunicação gera certa revolta nos alunos, afetando a sua autoestima. Ainda foi evidenciado que os alunos fazem críticas aos professores que apenas repassam os conteúdos, demonstrando a insatisfação deles com a forma que a escola oferece a educação atualmente (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Frente a todos esses questionamentos, a maioria dos alunos sinalizou que a postura do diretor contribui para melhorar o ambiente escolar. Que ele tem um papel fundamental. Disseram que o diretor sabe lidar com as diversas situações existentes na escola, que acalma os professores, sabe intermediar as brigas de grupos, e que é respeitado no bairro porque se importa com as questões que envolvem os alunos e as famílias. Que tem muitas funções, mas consegue resolver todos os problemas.

Há também reclamações de alunos que dizem que o diretor está muito distante, deixando para os vices ou coordenadores a função de resolver as situações, o que interfere nas relações. Os alunos reclamaram do tratamento que é dado a certos pais e a outros não, em função de seu *status*. Sendo os diretores personagens importantes, foi cobrado deles uma melhor convivência, pois dizem que eles são mais difíceis em cumprir com as regras (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Esses questionamentos só acentuam o desejo que a juventude demonstra acerca da escola, ficando evidente que o diretor é peça importante para o processo educacional e para a melhor convivência nas escolas, inferindo que ele deve ficar mais livre das tarefas burocráticas para que consiga desenvolver seu papel de líder, transpondo tanto as barreiras de dentro como as de fora da escola, num sentido de estabelecer elos com a comunidade escolar.

Para muitos alunos, a escola, vista na concepção como chave de oportunidades na vida de muitos alunos, também é figura como um local de exclusão social. As pesquisadoras ressaltam que, em trabalhos promovidos pela UNESCO, entende-se a exclusão social como falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social (ABRAMOVAY et al., 1999 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002). Para os alunos, a escola pouco contribui para o seu crescimento, disseram que a escola ensina pouco ou nada, e que pouco acrescenta acerca de formação para a vida, que os conteúdos não ajudam no trabalho, mesmo que saibam que o estudo é pré-requisito para trabalho (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Os argumentos desses alunos vão ao encontro do que Sibila (2012) discorre. Para a autora, a escola atual ainda está desconectada com as demandas dos alunos atuais, uma vez que estes buscam uma escola que promovam aulas interessantes, divertidas, que preencham suas inquietações imediatas, que sejam lúdicas e consigam prender-lhes a atenção, muito mais do que lhes ensinar conteúdos dissociados do contexto em que vivem. Para Sibila (2012), “nesse novo contexto, a educação formal já não é a única via possível – nem sequer a melhor – para alcançar o tão buscado êxito profissional e financeiro”, em que se privilegiam também novos talentos como o protagonismo, acrescentado aos estudos outros valores.

Ainda conforme a pesquisa, os alunos revelam que há uma grande diferença entre a escola pública e a particular, fazendo com que as oportunidades sejam desiguais, e que a maioria dos alunos das escolas públicas são da classe C ou D, são negros ou pardos, e que, mesmo havendo discriminação racial, principalmente para com os alunos negros e pardos, há sempre uma negação dessa discriminação (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Os dados revelaram que as brigas representam uma das modalidades mais frequentes de violência nas escolas, e que quando as agressões tomam outras dimensões é necessário o envolvimento da polícia. Contudo, as brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, ocorrem em continuidades de brincadeiras, podendo ter ou não consequências mais graves. Brigas porque foi chamado de feio, de gordo, por conta do futebol, por nota, fatos que desencadeiam violências como ameaças, agressões.

Cerca de 10% dos alunos e do corpo técnico-pedagógico disseram ter ocorrido espancamentos na escola onde foram entrevistados. Um fato que ficou evidenciado são as rivalidades entre escolas e entre bairros distintos, gerando conflitos e violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As situações de violência existem e ultrapassam os limites da escola, sendo envolvidos não só os alunos, mas pessoas que invadem o espaço escolar ou praticam atos violentos contra

estudantes nas suas proximidades. Pessoas que não enxergam a escola como local de ascensão para a vida.

A penetração de estranhos nos espaços escolares é percebida como ruptura dos limites físicos e é apontada como uma das causas mais comuns de violência dentro das escolas. Mesmo que as agressões aconteçam fora da escola são vistas como problemas da escola, tanto nos estabelecimentos públicos como nos privados (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Essa violência que invade os espaços escolares e que torna a escola mais frágil contribuiu ainda mais para torná-la insignificante para os alunos, fazendo com que esses se distanciem ainda mais dela.

Nas escolas públicas, conforme a pesquisa, a frequência dos relatos de brigas, agressões são mais evidenciados do que nas escolas particulares. A violência sexual é pouco entendida como sendo violência. As “brincadeiras” e comentários podem ser dirigidos pelos alunos a professores e vice-versa.

Há relatos de comportamentos de professores com alunas, que revelam que muitos dos assédios se dão pelo fato de as mulheres se comportarem com provocações, roupas muito curtas, mostrando partes das peças íntimas. Há casos de violência sexual no entorno e dentro da escola, que deixam marcas nas meninas (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Embora esses assédios aconteçam, é válido ressaltar que, mesmo se comportando com provocações, as vítimas dos assédios, jovens e adolescentes, muitas vezes, não o fazem porque o querem, desta forma não devem ser apontadas como responsáveis pela violência que sofrem, uma vez que quem a pratica é sempre o culpado, haja vista que devem ter a consciência de seu papel enquanto educador.

As pesquisadoras revelam que o uso de armas de fogo é menos visto no ambiente escolar, mas as armas brancas são comumente encontradas, e que a presença de armas nas escolas públicas é mais comum do que nas escolas particulares, e que os alunos dizem haver muita facilidade para adquirir uma arma, como se fosse comprar doce (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Essa banalização do uso de armas, principalmente em ambientes escolares, talvez tenha ganhado ainda mais força com o fenômeno da sociedade de modo geral, uma vez que há o incentivo do próprio governo para esse uso.

A pesquisa também mostrou que aumentou o número de meninas portando armas brancas na escola, e que há outros tipos de eventos violentos dentro das escolas, como roubos e furtos, sendo práticas comuns, recorrentes e que não são mais vistas como problemas, muitas vezes, são considerados atos naturais pela idade dos alunos, sem importância.

Muitos relatam que as ocorrências mais graves são cometidas por pessoas externas à escola. Atribuem alguns atos a ex-alunos ou a alunos recém-chegados (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Importante ressaltar, que esses estigmas também fazem com que os fatos aconteçam,

pois, ao julgar que algo acontece apenas por conclusões antecipadas, fazem com que as vítimas se sintam no dever de fazê-lo, impedindo o estabelecimento de ligação entre a escola e a comunidade de seu entorno.

A depredação do patrimônio público é mais relatada pelo corpo técnico-pedagógico do que pelos alunos, e com maior incidência em Porto Alegre, sendo 26% dos alunos e 61% dos corpos técnicos-pedagógicos. De forma geral, os episódios de vandalismos são acompanhados de roubos e saques de alimentos e são atribuídos aos próprios alunos e pessoas da comunidade.

Depoimentos dos entrevistados denotam falta de esperança nos jovens, atribuindo os atos de depredação ao próprio instinto de destruição dos jovens, como se fosse algo natural, outros afirmam que a depredação é causada pelo fato de não se sentirem pertencentes à escola, com um sentimento de não compartilhamento daquilo que é coletivo (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

2.1.2 O aluno como a principal vítima da violência escolar

Sobre as vítimas das violências, na pesquisa ‘Violências nas Escolas’, os alunos aparecem como as principais vítimas, sendo a violência física a que lidera. Os estados que mais ocorreram casos de violência foram São Paulo e o Distrito Federal. A proximidade com as situações de violência contribui para banalizar o comportamento violento, tornando comum a ocorrência de furtos, roubos, assaltos, estupros, agressões físicas, vinganças, homicídios, depredações, entre outras (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A gratuidade da violência é uma realidade e o medo é comum. As situações de violência deturpam o sentido da escola – “lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 300). Essas situações repercutem sobre a aprendizagem dos alunos e sobre as condições de qualidade da educação feita pelos professores.

A violência é um fenômeno que afeta a qualidade da educação, trazendo sérias consequências para a vida do aluno. Nesse sentido, os alunos são os que mais perdem com as consequências da violência na escola. Já para o corpo docente, a consequência mais evidenciada é a perda do estímulo para o trabalho, indicada por 58%, em Recife. Segundo os professores, a violência acaba provocando uma rotatividade, o que causa descontinuidade nos processos de aprendizagem e repercute na qualidade da educação dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002). No entanto, os fatores como a rotatividade, a má formação dos professores e a falta de incentivo

por parte dos governantes também geram situações de violência, interferindo diretamente na qualidade da educação.

A pesquisa revelou, que, em função da violência, muitos professores demonstraram menos rigor ao se cobrar as aprendizagens dos alunos, o que compromete o ensino. Como medidas para combater e/ou controlar a violência nas escolas, os atores pesquisados sugeriram: segurança ou fiscalização nas escolas, como vigias, câmeras; medidas preventivas, diálogo, entre alunos, pais, professores, aula de defesa pessoal; medidas disciplinares orientadas para os alunos, expulsão; medidas reativas, ter uma arma de fogo para se defender.

Muitos acreditam que a saída ainda é aumentar mais as ações repressivas. Dessas, a medida de proteção com vigilância policial foi a mais proposta, entre os alunos teve 73%, enquanto os pais 82% (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Talvez esse anseio por medidas de proteção seja porque vivemos em meio a uma sociedade repressora, que muito pouco se importa com o outro, pois se vê encurralada, e o que lhe foge aos olhos é mais confortável do que o que lhe persegue.

Sendo assim, punir com medidas disciplinares parece ser mais fácil do que praticar as medidas preventivas, educar, talvez pelo receio de tomar frente a algumas situações e se envolver, acabam querendo se livrar da situação aplicando medidas repressoras.

Embora os entrevistados tenham se posicionado favoráveis às medidas repressores, ainda há os que defendem o diálogo entre direção, alunos e professores como a melhor forma de se prevenir a violência nas escolas, para eles, conversar sobre o assunto, dialogar e chamar os pais na escola é importante. Porém, pais e alunos evidenciaram que a expulsão seria uma medida mais dura de punição e que deveria ser mais utilizada. Professores e diretores veem as estratégias de fortalecimento da autoestima dos alunos como uma das melhores formas de fortalecer a convivência e as relações escola/comunidade (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Na verdade, as pessoas tendem a fazer aquilo que lhes parecem mais fácil, sendo assim expulsar seria eliminar o problema. Por outro lado, vê-se que ainda há aquelas que, talvez pela experiência do trabalho, conseguem vislumbrar que ações de prevenção seriam a melhor alternativa.

Para Abramovay e Rua (2002), as violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou outra escola, o que vai depender das relações estabelecidas, da organização administrativa, da gestão. Os estudos apontam que os posicionamentos por parte da administração determinam o ambiente escolar, regras mais rígidas (portão fechado, controle de uniforme, de saída e entrada, transferências).

Há de se refletir que a violência escolar não é uma característica que nasce com a escola, ela vem se formando conforme o desencadeamento dos acontecimentos. Assim, uma escola violenta pode se tornar uma escola não violenta, isso irá depender de como os acontecimentos serão encarados, tanto pela gestão quanto pelos atores que figuram nesse ambiente. O que não pode, no entanto, acontecer, em alguns casos, é a violência ser percebida pelos atores escolares como situações corriqueiras e comuns nas escolas.

A violência nas escolas, segundo Debarbieux (1999 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002), associar-se-ia a três dimensões sociorganizacionais distintas: à degradação do ambiente escolar, dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, as quais se manifestam pelas gangues, tráfico de drogas, tornando-as prisioneiras, e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar, e as que se relacionam a um componente interno de cada escola. Há escolas que carregam essa característica, há outras que mudaram seu perfil, e outras que passaram a ser violentas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa revela que a violência simbólica é mais difícil de ser percebida do que a violência física. Uma violência que se apresenta quando a sociedade não consegue encaminhar os jovens ao mercado de trabalho, não oferece oportunidades para o seu desenvolvimento, ou quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significados para a vida dos alunos, ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando-os à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A violência simbólica, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), se dá quando há uma cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, necessariamente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo. Isso está associado às diferenças de poder, hierarquias, situações de poder, que muitas vezes estão dentro da escola e não é percebido por quem pratica. Essa violência também é percebida, quando professores são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos. É uma violência gerada por várias partes.

Para Abramovay e Rua (2002), as comunidades que apresentam sinais de abandono estão mais suscetíveis à violência. O contexto em que se situa a escola, suas características, o bairro no qual está localizada, as formas de policiamento, a iluminação precária, a insegurança no trânsito e na travessia das vias por pedestres, em que não há semáforo, passarela, faixa, ou guarda controlando os transeuntes e veículos tornam-se elementos necessários à compreensão

do fenômeno e constituem parte de uma ecologia social que afeta a escola, mas não seria nela originada (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As pesquisadoras concluem que, em relação aos assaltos, relatos referentes à escola pública são mais altos, embora também sejam numerosos nas instituições privadas. Atos de vandalismo nos ambientes escolares foram, na maioria dos relatos, associados com administrações escolares autoritárias, indiferentes ou omissas. Os informes de depredação da escola são muito mais frequentes em instituições públicas que nas privadas. Sinalizando a falta de pertencimento/compartilhamento daquilo que é público, bem como denuncia a distância que a escola mantém tanto do aluno quanto da comunidade. Atingindo, em menor intensidade, os bens pessoais dos professores. Percebe-se que quanto mais a escola pratica uma relação autoritária e se distancia da sua comunidade, tende a sofrer mais com a violência.

Entre os alunos entrevistados, alguns disseram que, embora tenham resistência em aceitar algumas regras, que gostam da escola onde estudam. Já muitos professores disseram não gostar das aulas ministradas por eles, das atividades, conteúdos, material, carga horária, e que também não gostam da maioria dos alunos, seja pela indisciplina, pela falta de interesse e porque se sentem pouco seguros no ambiente de trabalho em vista de sofrerem ameaças por parte dos alunos e de temerem as gangues que atuam no espaço escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa revela que o absenteísmo dos professores, a perda do estímulo para o trabalho, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas são consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho. Há também a rotatividade dos professores, que procuram se transferir para locais nos quais o exercício da atividade docente se mostre mais seguro, possivelmente, abrindo lacunas no quadro de docentes das escolas onde ocorrem mais violências (ABRAMOVAY; RUA, 2002). A rotatividade dos professores costuma ser bem alta nas escolas mais violentas e mais pobres, isso contribui para agravar ainda mais os problemas e enfraquece a gestão que se sente impotente em relação a isso.

Ainda conforme Abramovay e Rua (2002), fatores como abusos de poder, autoritarismo, punições arbitrárias, o ensino de má qualidade e as relações conflituosas foram citados como contribuintes para a violência. Bourdieu (2015) descreve as relações de poder advindas do capital cultural, que revelam que a escola contribuiu com as desigualdades sociais e, muitas vezes, distanciam as oportunidades para aqueles que não vêm de uma cultura privilegiada e constituem-se em diferenças no tratamento. Essas desigualdades são observadas na escola atual.

Na pesquisa, as autoras ressaltam que a escola se destaca, especialmente, como um *locus* de violência simbólica, pelo poder do exercício da comunicação racional, exercido pela ordem

dominante, como as que agem envoltos às punições que emergem em função do cargo que ocupa na escola. Pressionar alunos a partir do poder de conferir notas, ignorar seus problemas, tratá-los mal, recorrer a agressões verbais e expô-los ao ridículo, quando não compreendem o conteúdo explicado, são formas de violências que aparecem na fala dos estudantes (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

No entanto, para as pesquisadoras, os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional pelo desinteresse e indiferença dos alunos, criando um ambiente de tensão cotidiana. Como também não se pode ignorar a violência simbólica, expressa quando os alunos acreditam que a escola ensina pouco ou nada, ou quando o que é ensinado é inútil na sua para sua vida.

Destarte, mesmo com tantos problemas, a maioria dos estudantes acredita que a escola lhes ensina coisas úteis para a vida e para o futuro, que é um local privilegiado de socialização, de promoção da cidadania, de formação de atitudes e opiniões e de desenvolvimento pessoal. Ao mesmo tempo, a escola surge nos depoimentos de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, como um agente de exclusão/discriminação social.

Atores evidenciam que há preconceito dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, a negação das práticas racistas diretas faz com que atitudes de preconceito racial sejam vistas como “brincadeira e piadas”. Ainda assim, alguns alunos afirmam que o preconceito racial é declarado, insistindo, ainda, que diversas brigas têm como motivação o racismo. Para muitos alunos, a escola se apresenta como um espaço de exclusão social/discriminação (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Nesse sentido, a escola não deveria ser um espaço de exclusão, mas se alunos, professores são impedidos de serem realmente quem são, se suas identidades, a cor da sua pele, seus interesses, seus valores são alvo de discriminação, é preciso que ela seja repensada e construída na ótica de uma escola libertadora, que agregue ao ensino as necessidades e seus atores atuais.

Na seção seguinte apresentaremos dados sobre a violência escolar em Minas Gerais e as estratégias criadas pela SEE/MG para o enfrentamento dos casos de violência e de promoção da convivência democrática e da cultura de paz nos espaços escolares.

2.2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR EM MINAS GERAIS

As escolas mineiras não se diferem umas das outras, em todas as regiões do estado os casos de violência escolar são uma realidade. De acordo com o levantamento feito pela

Secretaria de Estado de Segurança Pública de Minas Gerais, publicado no G1-Minas Gerais, os registros de crimes em instituições de ensino em Minas Gerais chegaram a cerca de 10,6 mil casos entre janeiro e junho de 2018, sendo que as principais naturezas dos crimes foram: furto (28,2%), ameaça (9,1%) e brigas (7,9%) (Fonte: Observatório de Segurança Pública Cidadã/Reds/Sesp).

Nos dados também aparecem situações de lesão corporal, dano ao patrimônio público, desacato, injúria e atrito verbal envolvendo alunos, trabalhadores da educação e pessoas com acesso à instituição de ensino. Também aparecem relatos de xingamentos em sala de aula, alunos exaltados, casos de desrespeito a colegas e professores, que, em alguns casos, necessitam da intervenção policial (CRISTINI, 2018).

Embora os casos de violência sejam expressivos, o mesmo levantamento aponta queda, em 2018, no número de casos de violência em Minas Gerais em comparação com o primeiro semestre de 2017, com uma redução de 17,9% em comparação com o mesmo período de 2018. Segundo o levantamento, foram pesquisadas instituições federais, estaduais, municipais, particulares e da educação básica e até mesmo creches (CRISTINI, 2018).

2.2.1 Estratégias de enfrentamento da violência nas escolas de Minas Gerais

Conforme Macaé Evaristo (2018), em 2017, foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais o Programa de Convivência Democrática nas Escolas, que prevê a elaboração de Planos de Convivência Democrática pelas escolas e o Sistema de Registro de Situações de Violências. O Programa fundamenta-se nas concepções de Educação em Direitos Humanos e na formação integral dos sujeitos em suas diversas dimensões e tem por objetivos:

Difundir a promoção, defesa e a garantia de Direitos Humanos nas escolas e territórios educativos; Fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar; Potencializar e consolidar a convivência democrática nas escolas; Contribuir para a prevenção e a redução da violência no contexto escolar; Promover a formação continuada de gestoras/es e educadoras/es; Potencializar espaços de diálogo e construção coletiva dentro do ambiente escolar, integrando escola e comunidade; Fomentar as parcerias com a Rede de Proteção Social. (EVARISTO, 2018, s/p).

O programa tem como propósito compreender e enfrentar a violência, desenvolver práticas pedagógicas que levem a reconhecer a diversidade escolar, e também a valorizar os alunos e suas potencialidades, com rodas de conversas, com projetos para incentivar o protagonismo juvenil e descobrir talentos.

Para Evaristo (2018), a escola pública tem a missão de oferecer aos jovens uma educação de qualidade e que esta seja o instrumento para a busca dos direitos. Consoante a isso, a escola precisa desenvolver uma cultura inclusiva, mas para isto é necessário criar uma cultura de paz no ambiente escolar, haja vista que a violência gera exclusão. A escola como formadora de sujeitos capazes de atuar na sociedade precisa encontrar meios para enfrentar a violência no âmbito escolar.

Com o propósito de alinhar-se aos programas da SEE/MG, todas as escolas de Minas Gerais foram convocadas a elaborar o Plano de Convivência Democrática. No entanto, na escola pesquisada, a elaboração foi feita, basicamente, pela equipe gestora, que, com o argumento de que tinha que encaminhá-lo em um prazo extremamente curto à SRE, acabou não proporcionando a participação efetiva dos alunos e professores na sua construção.

Com isso, o plano elaborado serviu apenas para cumprir com as exigências da SEE/MG, sendo elaborado de forma burocrática. Assim, uma política pública de incentivo à construção de relações pacíficas e baseada nos Direitos Humanos não foi colocada em prática, talvez isso tenha sido, em parte, uma das causas do insucesso contra as situações de violência na escola.

Para fazer o monitoramento dos casos de violência nas escolas foi criado pela SEE/MG o Sistema de Registro de Situações de Violência, que tem por finalidade cadastrar todo tipo de acidente e conflito que acontece no ambiente escolar, possibilitando uma melhor análise das políticas de prevenção e enfrentamento necessário pela Superintendência Regional de Ensino e pelo Órgão Central, que terão acesso às informações registradas. Conforme Macaé, os registros possibilitarão a geração de relatórios com identificação de pontos críticos, para fazer as intervenções (EVARISTO, 2018).

Embora a SEE/MG tenha criado o Sistema de Registros de Situações de Violência, em 2018 o mesmo ainda não funcionava plenamente na EEPCMD, pois, assim como em muitas escolas, a equipe gestora não foi orientada como esse sistema funcionaria e por estar habituada a fazer os registros nos livros de ocorrências e de advertências, deixava de registrar as ocorrências no site, pois os registros nos livros já haviam se tornado uma prática automática.

Em vista disso, e em função da grande incidência de casos, a maioria dos registros ainda era feita nos livros de Ocorrências e de Advertências, e não eram lançados no sistema, o que não favorecia o monitoramento das situações reais de violência pela SRE e SEE/MG, inviabilizando as intervenções que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais poderia estar desenvolvendo na escola.

Em função da gestão não fazer os registros no site da SEE/MG – ‘Sistema de Registros de Situações de Violência’ –, ela acaba por assumir todas as estratégias de enfrentamento aos

casos de violência na escola. Percebemos, com isso, que os esforços envidados pela SEE/MG para o enfretamento das situações de violência na escola não se tornam eficazes, pois sem os registros a SEE/MG não tem como mensurar a real situação da escola, o que corrobora para o não planejamento de possíveis ações para minimizar esses problemas. O que contribui para a reincidência dos casos, haja vista que as medidas tomadas pela escola para conter os casos de violência não funcionam plenamente.

Com o propósito de alinhar-se aos programas da SEE/MG, a partir de agosto de 2019, a equipe gestora passou a registrar as situações de violência da escola no sistema, e para fomentar os dados, os registros anteriores, feitos nos livros da escola, estão sendo cadastrados, gradativamente, no site.

Na seção seguinte, apresentaremos o contexto da EEPCMD e as ações da gestão escolar.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CLARA MENEZES DIAS (EEPCMD)

A EEPCMD localiza-se no município de Jaíba, região norte de Minas Gerais, com uma população estimada de 38.413 habitantes (IBGE/2018), possui, em relação ao Brasil, a 1.254ª economia e em relação ao estado de Minas Gerais ocupa a posição de 145ª com um PIB de R\$470.086.000,00 em 2015. No entanto, em renda per capita está no 3.136º lugar a nível nacional e a estadual no 405º lugar, com a média de R\$12.686,51 anual (JAIBA, 2015).

Conforme dados do INEP, o INSE da escola é classificado como de Grupo 3 ou Nível III², possuindo características de nível socioeconômico de médio para baixo. O bairro onde fica a escola possui um contexto de alto índice de criminalidade, tráfico de drogas, falta de opções de entretenimento e de lazer para as crianças e jovens. Muitas famílias, cujos filhos são atendidos pela escola não têm emprego fixo. Os dados do relatório bimestral do Bolsa Família mostram que 708 alunos da escola são beneficiários do Programa, o que representa 65,9% do total dos alunos (EEPCMD, 2019c).

Conforme a pesquisa que foi feita com os alunos e pais de alunos, para subsidiar os Itinerários Avaliativos, em abril de 2019, cerca de 35% das famílias dos alunos vivem

^{2*} Nível III - (40;48]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio (Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31081248>).

basicamente com auxílio de programas governamentais, sendo que 62,3% disseram que a renda familiar é inferior a um salário-mínimo.

Nesse contexto, mesmo com todos os problemas, a escola figura como um dos maiores referenciais do bairro, que, para a maioria dos alunos, é a única opção tanto de estudo quanto de ‘lazer’, pois é onde eles se divertem, com os torneios de futsal, com as comemorações culturais, com as gincanas, com as festas comemorativas, dentre outras.

A mesma pesquisa revela que os alunos gostam de ir para a escola, cerca de 88,9% dizem que a escola é muito importante para eles, 67,1% dos alunos disseram gostar muito de ir para a escola, e que sentem falta de estar nela no período das férias (EEPCMD, 2019d). É mister ressaltar que, até 2012, a escola era muito depredada, mas com o trabalho da atual gestão, esse espírito de destruição foi mudando para uma cultura de cuidado e pertencimento. Hoje a escola é um local da própria comunidade, que entendeu ser ela um patrimônio deles e não da gestão, como antes parecia.

Figura 1 - Fachada da EEPCMD, antes e após os trabalhos de humanização dos espaços escolares feito pela gestão de 2012 até 2020



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2012, 2013, 2015, 2018.

A EEPCMD oferece os respectivos níveis e modalidades de ensino: Ensino Regular do 1º dos Anos Iniciais e ao 9º dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos – EJA (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); o Curso Técnico Normal em Nível Médio-Professor da Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.

A escola funciona em três turnos, com 43 turmas (MINAS GERAIS, 2020). Conforme dados do SISAP/SYSADP há 109 servidores, sendo: uma diretora, três vice-diretores, quatro especialistas, uma secretária, oito ATB, 20 ASB, 16 PEB-Regentes de Turmas, 43 PEB-Regentes de Aulas, dois PEB-Eventuais, cinco PEUB, sendo que duas destas são apoio à biblioteca, em função do ajustamento funcional, uma PEB-AEE/Sala de Recursos, dois PEB-Apoio à Comunicação, três PEB-Intérpretes de LIBRAS (MINAS GERAIS, 2019c).

O atendimento é feito da seguinte forma: no turno matutino são atendidas oito turmas do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais; quatro turmas, um 8º e três 9º do Ensino Fundamental Anos Finais; cinco turmas do Ensino Médio Regular; faz o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos dos alunos de todas as turmas do turno vespertino da própria escola e das demais escolas da sede do município; atende uma turma da Educação Integral Integrada composta dos alunos do 2º, 3º, 4º e 5º Anos Iniciais do turno vespertino, cujo atendimento é feito no pátio da escola (por não ter uma sala específica para isso).

No turno vespertino são atendidas oito turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental Anos Iniciais; nove turmas: três do 6º, três do 7º e três do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais; faz o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos dos alunos de todas as turmas do turno matutino da própria escola e das demais escolas da sede do município; atendeu uma turma da Educação Integral Integrada também composta dos alunos do 2º, 3º, 4º e 5º do turno matutino, (esta é feita em uma sala de aula) que a enturmação da Educação Integral Integrada foi feita dessa forma, para atender os alunos que realmente careciam do atendimento.

No turno noturno, há duas turmas do Curso Técnico Normal em Nível Médio, três turmas da EJA-Anos Finais do Ensino Fundamental, três da EJA-Ensino Médio e uma do 3º ano do Ensino Médio Regular.

O atendimento a muitas modalidades e níveis de ensino torna o serviço da gestão bem complexo, requerendo um esforço maior para executar algumas ações, uma vez que tem que articular inúmeras demandas para dar conta do atendimento: vários Calendários Escolares, Planos Curriculares, Projetos de Intervenção Pedagógica e Projetos Disciplinares, sem falar nos contextos das práticas pedagógicas e dos eventos escolares que tem de desenvolver e participar.

Pertinente destacar que o atendimento dos anos iniciais e finais em dois turnos é uma organização da escola, que se justifica pela falta de mobiliários para atender toda a demanda de alunos, visto que para os anos iniciais a enturmação mínima é de 25 alunos por turma, mas, em média, há por turma cerca de 27 alunos, enquanto para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio chegam a mais de 40 alunos nas turmas o que dificulta a organização dos turnos

por níveis de ensino. As turmas cheias dificultam também o trabalho do professor, que nem sempre atende todos os alunos da mesma forma, interferindo no resultado da aprendizagem.

No início do ano de 2020, conforme dados do SYSADP/SEE, a escola contava com 1.222 (um mil e duzentos e vinte e dois) alunos, do 1º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos-EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio, da turma do Curso Técnico Normal em Nível Médio-Professores da Educação Infantil (MINAS GERAIS, 2019b).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos da própria escola e das demais escolas da sede do município, ressalto que o mesmo é feito de forma ainda muito precária, visto que os recursos disponíveis não oferecem uma melhoria significativa para os alunos. No entanto, os alunos gostam do atendimento e têm frequentado às aulas, as quais são feitas até duas vezes por semana para cada aluno.

Por ter sido a primeira escola de Jaíba com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a escola conquistou uma característica de ‘escola inclusiva’, o que levou as pessoas a acharem que somente ela pudesse receber os alunos da educação especial, com isso passou a receber alunos com necessidades especiais das outras escolas, com a justificativa de que na E. E. Professora Clara Menezes Dias eles são mais bem recebidos e o atendimento é melhor.

Conforme dados do SIMADE/MG, em 2019 a escola atende 28 alunos com NEE, todos possuem laudos médicos, mas apenas seis destes contam com o Professor de Apoio à Linguagem e à Comunicação e dois com Professor Intérprete de LIBRAS. Com isso, nem todos os alunos recebem o atendimento que necessitam, deixando-os à margem da educação e da garantia de seus direitos, fazendo com que sejam excluídos.

Esse fato faz com que a escola se torne ainda mais especial, haja vista que os alunos especiais que não têm direito ao professor de apoio demandam do professor regente diversas habilidades e muito mais esforços pedagógicos para dar conta de ensiná-los, o que interfere no rendimento geral das aulas e no desenvolvimento de todos os alunos.

Tabela 1 - Total de alunos com algum tipo de deficiência

Ano	Quantidade de alunos com algum tipo de deficiência por Modalidade de Ensino			
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	EJA
2019	03	21	04	0
Total	28			

Fonte: Elaboração própria com base no SIMADE/2019 (MINAS GERAIS, 2019a).

A escola participou e ainda participa de diversos programas da SEE/MG e do MEC, dentre eles: “Escola Viva Comunidade Ativa-EVCA”, para escolas com grande índice de vulnerabilidade social, criado no governo de Aécio Neves e expandido no governo de Antônio Anastasia, o projeto tinha por objetivo abrir a escola aos finais de semana com oferta de diversas oficinas envolvendo a comunidade escolar.

Durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, houve participação significativa dos alunos e da comunidade. No entanto, a escola teve dificuldades no recrutamento dos voluntários para as oficinas de final de semana, uma vez que as pessoas não disponibilizam do seu tempo de descanso algumas horas para fazer trabalhos voluntários, o que contribuiu para que as oficinas acontecessem somente quando o programa disponibilizou recurso para o ressarcimento dos voluntários.

Quando houve a mudança da gestão do estado para o governo de Fernando Pimentel, a SEE/MG criou o Programa “Escola Aberta Minas Gerais”, com o mesmo objetivo do anterior, para abrir os espaços da escola nos finais de semana para atender à comunidade escolar com oferta de oficinas nas áreas de esporte, arte e cultura, visando ampliar os espaços de convivência da comunidade local e escolar e diminuir o índice de vulnerabilidade social.

Em ambos os programas, a gestão se empenhou para recrutar os voluntários, e houve a mesma dificuldade de se encontrar voluntários. Fizemos reuniões iniciais, apresentamos para a comunidade, formamos os grupos para as oficinas. Porém as mesmas aconteceram apenas nos períodos em que havia recursos para custear as ações e fazer o ressarcimento dos voluntários, conforme registros em atas. O que não possibilitou um maior envolvimento da comunidade escolar.

Figura 2 – Projeto Escola Aberta – Oficinas: violão, capoeira, pintura, confecção de bonecas de pano



Fonte: Arquivos do Facebook da escola ([facebook.com/claramenezes.dias](https://www.facebook.com/claramenezes.dias)) e arquivos pessoais da pesquisadora, 2020.

Em 2017 e 2018, a escola ofertou o “Projeto Telessala-Minas Gerais”, que visa posicionar os alunos do 6º ao 9º ano que estão com distorção idade/ano de escolaridade no 1º ano do Ensino Médio, do ano subsequente. E também em 2017 e 2018, tivemos o Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), para alunos do 4º ao 9º ano o Ensino Fundamental, que ainda não eram alfabetizados.

Fizemos o atendimento dos alunos do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental na Educação Integral e Integrada, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, e fora selecionada para fazer o atendimento em 2019 pelo critério das escolas que mantiveram ou melhoraram o IDEB entre 2015 e 2017 em relação a si mesmas, por ter atendido em anos anteriores, por ter recebido recursos do governo federal para merenda escolar e em análise posterior pelo elevado índice de vulnerabilidade social dos alunos da escola, também em 2020, foi selecionada para oferecer a Educação Integral, mas como a escola não dispunha de sala para o atendimento, a direção teve que solicitar o cancelamento.

Em setembro de 2019, foram selecionados os alunos do 7º ano do E. Fundamental em Língua Portuguesa e do 1º ano do E. Médio, em Matemática, através da SEE/MG, por meio do ‘Programa Gestão pela Aprendizagem³’, a participar da ação de “Reforço Escolar para

³ Programa Gestão pela Aprendizagem é um conjunto de ações adotadas na rede estadual de ensino para recolocar o Estado em posição de destaque na qualidade do ensino público no país (MINAS GERAIS, 2019e).

Fortalecimento das Aprendizagens”, cujo objetivo é proporcionar reforço escolar aos alunos que obtiveram nota inferior a 60% dos pontos distribuídos na soma dos 1º e 2º bimestres de 2019, e aos que retornaram à escola pela ‘Busca Ativa⁴’ promovida pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2019d).

4 O movimento de busca aos alunos evadidos e infrequentes da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, assegurando-lhes o retorno aos estudos, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica solicita às Superintendências Regionais de Ensino – SREs que orienta todas as escolas estaduais quanto à constante necessidade de apuração e monitoramento da frequência escolar, adotando as medidas legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/1990) e na Resolução SEE nº 2197/2012, que assim dispõem: Ofício Circular SEE/SB nº. 22/2019 (SEE/MG, 2019b).

Tabela 2 – IDEB - 8ª série/9º ano Resultado- Município: Jaíba - UF: MG - Rede: Estadual – Escola: E. E. Professora Clara Menezes Dias

Ideb Observado							Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.5	3.1	3.5	3.1	3.8	3.8	*5	2.5	2.6	2.9	3.3	3.7	3.9	4.2	4.5

Fonte: Elaboração própria com base no INEP, 2019.

Em relação ao IDEB, o 9º ano do Ensino Fundamental não conseguiu atingir a média do município de Jaíba para o ano de 2017, vez que a nota não fora publicada, mas vem atingindo a meta estabelecida para a escola no período de 2007 a 2015, e mesmo que não tenha um resultado dentro dos padrões desejados pelo estado, mostra que o seu resultado vem crescendo, conforme podemos verificar na tabela 2 - IDEB-8ª série/9º ano - Resultados e Meta.

2.3.1 A violência no contexto escolar da E. E. Professora Clara Menezes Dias e os reflexos na aprendizagem dos alunos

A EEPCMD carrega, desde a sua fundação, estigmas de preconceito acerca da violência, da indisciplina e dos baixos níveis de aprendizagens. Conforme Regimento Escolar, a escola já nasceu com uma função inclusiva, pois fora fundada em virtude da necessidade de atender à demanda de alunos, à época, que não puderam ser matriculados nas outras escolas de cidade em função da falta de documentos.

Sendo que a maioria desses alunos tinha apenas cartão de vacinação, e a escola os incluiu, informalmente. Seu funcionamento começou debaixo de árvores, depois passou a funcionar em casas alugadas, só em 2000 ganhou a atual sede, que a princípio era bem cuidada, mas a partir da criação dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2001, passou a ser depredada.

Por estar situada em um bairro periférico, de grande vulnerabilidade social, caracterizado pelo grande índice de violência, tráfico de drogas, a própria sociedade foi criando, em torno da escola, as piores referências de educação. Era considerada a ‘pior’ escola do município, com inúmeras situações de violência, chegava a ter cerca de cinquenta Boletins de Ocorrência Policial por ano.

Em função dessas características, foi selecionada, em 2013, pela Secretaria de Estado de Educação para desenvolver o projeto Abrindo Espaços⁶: “Escola Viva Comunidade Ativa⁷”, que buscou trazer os alunos e a comunidade para desenvolver oficinas nos finais de semana

⁶ O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, criado pela UNESCO no ano 2000. As escolas públicas são abertas nos finais de semana com oficinas e ações diversas, que contemplam atividades de estímulo à expressão oral, artística, de desenvolvimento físico, reforço escolar, de convivência e sociabilidade, cidadania, dentre outras. (GILBERTO DIMENSTEIN, 2005).

⁷ O Projeto EVCA visa o desenvolvimento de um trabalho voltado à criação de pertencimento e educação patrimonial nas escolas onde os alunos vivem em grande vulnerabilidade social. O projeto possibilitará a ampliação da participação do jovem no contexto escola e social – o protagonismo juvenil como afirmação da juventude, criando possibilidades de uso de bens comuns com fins educativos, valorizando as comunidades educativas (direção, especialistas, professores, pais e comunidade) através do reconhecimento de suas potencialidades. (SILVA, 2013).

dentro da escola, porém a dificuldade no recrutamento dos oficinairos não permitiu que as oficinas tivessem uma grande participação.

Os voluntários foram quase que recrutados pela diretora, e basicamente desenvolveram as oficinas para cumprir com os cronogramas da SEE/MG, uma vez que as pessoas não se dispõem do seu tempo para fazer trabalhos voluntários, até mesmo os que trabalham na escola durante a semana não retornavam aos finais de semana para participar das oficinas, conforme registros em Atas (EEPCMD, 2013b).

A grande dificuldade que impedia a gestão de resolver as questões de violência na escola e que, em alguns casos, persiste até hoje, é que muitos professores esperam que somente a direção da escola resolva os problemas, e não buscam se envolver com as questões. E também nunca houve de fato um estudo a fundo dos principais problemas, nem tão pouco houve mudanças na forma e conteúdo e no funcionamento das aulas.

Todavia, a direção de escola, juntamente com o corpo docente, implementou diversos projetos com o propósito de trabalhar a socialização, a integração dos alunos, trazendo palestrantes, fazendo concursos, *show* de talentos, procurando envolver os alunos em atividades lúdicas como música, festivais, apresentações, jogos. Conseguiu concretizar parcerias com empresas como SENAR, SESI/SENAI, Secretarias Municipais, ONGs, igrejas, desenvolveu projetos extramuros, como Festa Junina em frente à escola, Passeios Ciclísticos Ecológicos, Visitas a Campus Universitários de cidades vizinhas, a Emissora de TV, a Museus, Parques Ecológicos, levá-los em atividades em áreas de lazer e outros ambientes de festas da própria cidade.

Buscou, ainda, trocar experiências com as demais escolas do município para desenvolver atividades coletivas em que os alunos pudessem interagir entre as escolas, porém sem êxito, pois o preconceito ainda faz com que as escolas da sede do município queiram se mostrar mais eficazes e se distanciam da nossa.

Figura 3 – Ações desenvolvidas para elevar a autoestima dos alunos - Parceria com a Polícia do Meio Ambiente – PROGEA, com A Polícia Militar – PROERD, com o SENAR/MINAS – oficinas; excursões a outras cidades, com visitas a Shopping, Museus, Emissoras de TV e a parques ecológicos



Fonte: Arquivos do Facebook da escola (facebook.com/claramenezes.dias) e arquivos pessoais da pesquisadora, 2020.

No passado, o vandalismo e a violência eram rotina na escola e sempre foram evidenciados pela comunidade escolar e local, com isso, a escola, aos poucos, se distanciava da própria comunidade, que a via como menos importante. Desde 2012, o início da gestão, buscamos fazer os registros de todos os fatos, com o propósito de encontrar formas de diminuir a violência que ora se apresentava na escola. Todos os procedimentos estavam respaldados no Regimento Escolar. Procuramos assentar em atas os eventos, como também fazer a advertência dos alunos, em casos de ações de indisciplina, agressões, dentre outros, em segundo momento, caso a advertência não resolvesse, fazíamos o registro em livro de ocorrência da escola, com a presença dos pais e/ou responsáveis, e não sendo resolvido, buscávamos encaminhar os casos ao Conselho Tutelar, e quando chegava ao extremo, fazíamos os Boletins de Ocorrência Policial. Em função das características da escola, os pais de alunos do próprio bairro sentiam-se desestimulados a matricular os filhos na escola e professores da cidade a quererem trabalhar nela.

Nesse contexto de descrença, violência, baixos níveis de aprendizagem, nem mesmo os servidores da própria escola matriculavam seus filhos nela. O estigma de ‘escola problema’

contribuía para a desvalorização da escola. Os alunos eram tidos como inferiores em relação aos alunos das demais escolas, os profissionais, principalmente os professores, eram considerados os ‘piores’, já que os ‘mais competentes’ e melhor classificados não ousariam ir trabalhar ‘naquela escola’.

Por muito tempo, muitos professores iam trabalhar na escola apenas por ser a única opção que lhes restavam. Ainda hoje, há os que tem medo de trabalhar nela, motivados pelo histórico do passado. Mas apesar disso, ainda havia professores que iniciaram sua carreira junto com a fundação da escola, nutrem um sentimento de pertencimento por ela e querem ver a escola mudar.

Figura 4 – Atos de vandalismo praticados contra o prédio escolar e indisciplina dos alunos



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2009, 2010, 2011, 2012.

O compromisso de mudar aquele cenário e possibilitar melhores condições de trabalho e de convivência para favorecer a aprendizagem dos alunos foi assumido pela gestão em fevereiro de 2012, que desde então buscou traçar estratégias para melhorar as relações de convivência na escola e possibilitar melhores condições de relacionamentos, de trabalho para os funcionários, principalmente os professores, e de um ambiente tranquilo para que os alunos pudessem estudar.

Em 2013, em função da onda de invasões, e de um fato ocorrido no dia anterior, durante as aulas do turno vespertino, em que marginais entraram nas salas de aula e ameaçaram os

alunos e professores; e pelos índices de violência que a escola apresentava, a direção não teve outra alternativa, foi obrigada a fechar a escola e convocar toda a comunidade escolar e local, autoridades civis e militares da cidade e da regional da SRE de Janaúba para intervenção na escola, conforme registros em ata (EEPCMD, 2013b). A situação não podia continuar daquela forma.

Os pais, alunos, servidores e a direção temiam pela segurança de todos, principalmente dos alunos, que eram as vítimas mais vulneráveis, e dos servidores que ficavam com medo de enfrentar os marginais e eles fazerem alguma ação de retaliação contra seus familiares.

O ato de fechar a escola surtiu efeito. A notícia correu por toda a cidade e chegou à SRE, que comunicou à SEE/MG e às autoridades policiais do Comando da Polícia Militar da cidade e de Janaúba. No mesmo dia, na sede da escola, houve uma reunião, em que foram traçadas estratégias, dentre elas, foi firmado uma parceria com a Prefeitura Municipal da cidade, que, como primeira ação, disponibilizou dois seguranças para fazer a ronda diária na escola, passando a controlar a entrada das pessoas. Com isso, os alunos, professores, funcionários e, principalmente, os pais passaram a confiar na escola e a acreditar no trabalho da gestão.

Após essa ação, buscamos monitorar a entrada das pessoas na escola, através de controle de assinaturas em livro, logo no portão de entrada. Essa ação não perdurou por mais tempo, uma vez que a administração municipal mudou e a prefeitura retirou os guardas em 2014. No entanto, fez com que os marginais não perturbassem mais a escola. Com isso, as ações de valorização e pertencimento com a comunidade escolar passaram a ganhar força, e a partir dessa vontade de ver a escola mudar, acabou por trazer os pais para mais perto da escola e a ajudar a cuidar dela.

Com o desejo de mudar a realidade da escola, buscamos fazer os procedimentos que nos pareciam os mais indicados. No entanto, não percebíamos que ao fazê-los estávamos cometendo outros atos de violência contra esses meninos e meninas que não eram culpados pela sorte que tiveram. Registros em documentos revelam atos explícitos de violência simbólica em trechos das falas de alguns professores.

Uma das professoras cita em sua fala que alguns alunos ao ver a convocação para uma reunião com representantes do Conselho Tutelar, professores, equipe gestora, pais e Polícia Militar, se sentiram envergonhados por estarem sendo convocados, e que, conforme a professora relata “ao ver a convocação, choraram, e ficaram temerosos, que aquele momento a escola e os pais deveriam usar do medo deles para a tomada de decisões a favor da escola e da própria educação dos filhos” (EEPCMD, 2013b).

Em outra parte do mesmo documento, um dos professores diz aos pais que “quem educa é o pai e a mãe, que se o filho andar em caminho ruim a falha foi dos pais na educação deles na infância que não souberam educar, se os pais não ensinarem o certo aos filhos, que o mundo vai ensinar e o mundo não é boa referência” (EEPCMD, 2013b).

Esses trechos revelam uma violência que fere e abala a estrutura familiar, pois ao serem apontados por não darem conta de educar seus filhos os pais sentem-se ainda mais incapazes, e os alunos envergonhados por estarem sendo expostos ao demais colegas, uma vez que ao serem convocados, se sentiram humilhados perante toda a escola, ferindo seus direitos.

Na condição de escola, temos o dever de educar, assim como reza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s.p.)

Nesse sentido, a escola, que representa o estado, tem o dever de educar seus alunos, contribuindo com a sua formação e desenvolvimento, preparando-os a exercer cidadania, inclusive para não aceitar qualquer que seja as formas de violência, e não simplesmente repassar conteúdo ou ensinar aquilo que nada lhes acrescentará para sua formação.

Conforme Sibilia (2012), como cobrar de alunos posturas não violentas, se a escola que deveria lhes educar não está ao menos lhes ensinando o básico que é ler e escrever. Talvez esses reflexos sejam advindos das mudanças que ocorrera na contemporaneidade e a escola tenha ficado no passado, uma vez que:

[...] as coisas deixaram de funcionar como se esperava porque os sujeitos contemporâneos já não carregam consigo as marcas sucessivas que cada instituição deveria ter imprimido em sua subjetividade, a fim de adequá-los cada vez mais a esses modos de ser e viver. Em vez disso, eles possuem outros traços e apontam para outras conexões. (SIBILIA, 2012. p. 98)

Estamos no século XXI, mas querendo fazer uma escola do passado, com alunos passivos, que obedeçam às regras sem questioná-las, que aprendam aquilo que não lhes parecem adequado, uma vez que seus anseios são outros e “o alunado atual também é refratário às tecnologias pedagógicas que pretendem inculcar-lhe sua antiquada catequese”. Como querer fazer uma escola disciplinada, com alunos atuais em meio a uma “enferrujada estrutura escolar” (SIBILIA, 2012, p. 61).

Em meio a tantos desafios, parecia impossível fazer alguma mudança na escola, tudo era incitador, a realidade da escola era terrível, os próprios alunos eram os primeiros a depredarem o prédio escolar, conforme registros em fotos (Anexo I). Os alunos eram indisciplinados, não assistiam às aulas, ficavam fora das salas de aula, muitos só iam para a escola até o horário do recreio, após lancharem, ficavam pelos corredores da escola desafiando a gestão e os professores, ou evadiam pulando os muros, poucos seguiam as regras, fizemos até fichas para o horário da merenda, só lanchavam aqueles que assistiam todas as aulas.

Talvez o que não entendíamos é que aqueles meninos acostumados com a liberdade que lhes era concedida desde o seu nascimento, não se sentiam habituados com os limites que a escola lhes impunha. Conforme Durkheim (2012), as regras são princípios que corroboram para a criação da moral, e “regular a conduta é uma função essencial da moral” (DURKHEIM, 2012, p. 42). Para esses meninos, as regras são como prisões que limitam suas ações, fazem com que estejam presos dentro do local que talvez buscassem a liberdade. No entanto, entendemos que a escola busca se transformar, porém, o seu pensamento ainda caduca com as suas velhas armaduras clássicas de formatos tradicionais outrora advindos da sua criação, postulando ainda um ideal de igualdade e uniformidade numa época de anseios totalmente digitais.

Com o propósito de organizar a escola e mudar os índices de violência, uma das estratégias que utilizamos até o ano de 2019 foi o registro das situações de violência nos livros de Ocorrências e de Advertências. Análises feitas no período de 10 de fevereiro de 2017 a 17 de maio de 2019 nos livros de Advertências com alunos e de Ocorrências com a presença dos responsáveis, foi possível verificar o grande número de conflitos no ambiente escolar. Isso gera perda na aprendizagem dos alunos, uma vez que ao conter os conflitos, os professores e a equipe gestora perde cerca de 30 minutos para a resolução de cada problema, deixando, em muitos casos, os alunos nas salas de aula sem a assistência do professor, e sem que o supervisor pedagógico possa fazer as devidas intervenções junto ao trabalho do professor.

Como pode ser observado nas tabelas abaixo, num período de dois anos e três meses houve 261 Advertências feitas pela equipe gestora ou pelo professor apenas com a presença do aluno, em que as ações eram passíveis de serem resolvidas com a conversa e a orientação para que o fato não voltasse a acontecer.

Os fatos que mais reincidiram foram: 143 casos de indisciplina: atrasos, matar horários, falta de compromisso em cumprir com as responsabilidades de alunos, como fazer exercícios, resolver provas, trazer materiais, sair sem pedir licença; 84 casos de agressões físicas e verbais, desacato, *bullying* e ameaças entre alunos; 16 casos de agressões físicas e verbais, desacato,

bullying e ameaças de alunos contra professores e funcionários de outras áreas; 4 casos de vandalismo contra o patrimônio e 14 casos de xingamentos e outras situações.

Tabela 3 - Registro de Termos de Advertência a alunos em situações de indisciplina, violência, desrespeito, vandalismo, xingamentos na E. E. Professora Clara Menezes Dias no período de fevereiro de 2017 a maio de 2019

Número de Termos de Advertência lavrados no período de fevereiro de 2017 a maio de 2019				
Agressões Físicas/Verbais/Desacato/ <i>Bullying</i> /Ameaças - alunos contra alunos	Agressões Físicas/Verbais/Desacato/ <i>Bullying</i> /Ameaças - alunos contra servidores	Indisciplina	Vandalismo	Xingamentos e outros
84	16	143	04	14
Total de Termos lavrados no período: 261				

Fonte: Elaboração própria com base em: EEPCMD. Termos de Advertência nº 04-A (2017); nº 04-B (2018); nº 05 (2019a).

Conforme a Tabela 4, no mesmo período, foram registrados 298 Termos de Ocorrências com a presença dos responsáveis, dentre as ocorrências os responsáveis foram notificados sobre os seguintes fatos: 107 casos de agressões físicas ou verbais, desacato, *bullying*, ameaças entre alunos; 26 casos de agressões físicas ou verbais, desacato, *bullying*, ameaças de aluno contra servidores; 3 casos de agressões físicas ou verbais, desacato, *bullying*, ameaças de servidores contra alunos; 115 casos de indisciplina; 10 casos de vandalismo contra o patrimônio público; e 37 registros de conversas com os responsáveis a respeito da infrequência, do ensino-aprendizagem, de esclarecimentos sobre a vida escolar dos alunos, entre outros.

Tabela 4 - Registro de Termos de Ocorrência com os responsáveis por alunos em situações de indisciplina, violência, desrespeito, vandalismo, xingamentos, conversas sobre aprendizagem e infrequência na EEPCMD - fevereiro de 2017 a maio de 2019

Número de Termos de Ocorrência lavrados no período de fevereiro de 2017 a maio de 2019					
Agressões Físicas/Verbais/Desacato/ <i>Bullying</i> /Ameaças - alunos contra alunos	Agressões Físicas/Verbais/Desacato/ <i>Bullying</i> /Ameaças - alunos contra servidores	Agressões Físicas/Verbais/Desacato/ <i>Bullying</i> /Ameaças - servidores contra alunos	Indisciplina	Vandalismo	Conversas: Infrequência de alunos, ensino-aprendizagem dos alunos, esclarecimentos e outros
107	26	03	115	10	37
Total de Termos lavrados no período: 298					

Fonte: Elaboração própria com base em: EEPCMD. Termos de Ocorrência nº 05 (2017); nº 06 (2018); nº 07 (2019b).

Ao fazer a análise das advertências e das ocorrências foi possível constatar que a maioria dos casos é de ordem disciplinar, em que os alunos não conseguem obedecer aos princípios básicos de convivência dentro da instituição, e por não respeitar os professores e os próprios pais. Uma observação que mereceu destaque é que dentre os assentos dos livros de Ocorrências e Advertências, quase não ocorreram relatos de fatos ou de conflitos que versassem acerca de discriminação racial, o que talvez se justifique pelo fato da comunidade escolar ser composta, em sua grande maioria, por pessoas pardas ou pretas que, conforme (IBGE, 2021), são consideradas da raça negra, podendo ser algo comum no ambiente escolar, o que pode não gerar muitos conflitos.

Com a análise do teor dos assentos, verificamos que a maioria dos registros envolve mais de um aluno, chegando até a ter a turma toda envolvida. A partir da análise da quantidade de registros, percebe-se que no período de 450 dias letivos houve 261 Advertências e 298 Ocorrências, o que resulta em 559 registros no total, que em média dá 1,3 registros por dia, gastando cerca de 30 minutos para assentá-los nos termos e conversar com os envolvidos.

O fato resulta numa perda diária da equipe gestora de cerca de 45 minutos da gestão, que poderia ser revertida em ações pedagógicas visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. Sem falar que há fatos que não são registrados, em que conversas informais são feitas e se resolve a situação.

As análises feitas nos livros de ocorrências e advertências evidenciam que a estratégia de fazer os registros ajuda a colocar ordem na instituição e a fazer um controle disciplinar. No entanto, esses assentos servem apenas para registrar e ficam somente no papel, uma vez que não há ações posteriores que façam uma reflexão desses registros, perdendo o sentido de ser. Na verdade, o que deveria ser feito é escutar esses meninos que não se intimidam com os registros, parecendo estar alheios aos fatos e insistem em afrontar essas regras que, talvez não condizem com seus anseios, e tentar subtrair dos registros estratégias que viabilizem uma convivência pacífica entre os atores escolares.

Para Abramovay (2004):

A escola pública para todos tem que estar preparada para assumir as condições precárias em que vive maior parte dos seus alunos. Assim, conhecer o processo de perda de valores humanos essenciais da população é tarefa básica para que se possam criar estratégias de acesso, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro – independentemente da sua condição econômica, cultural, de sexo e de raça – e na inclusão de todos os alunos num processo de aprendizagem mais justo e solidário. É na elaboração de um projeto comum que se encontra a possibilidade de participação dos diferentes atores do processo pedagógico nos destinos da escola, de forma a reverter o

quadro de violência que a envolve e, conseqüentemente, aos seus jovens (ABRAMOVAY, 2004, p. 44).

Assim, de posse desses registros, a gestão, em conjunto com toda a equipe escolar, deve elaborar um projeto que possa incluir esses meninos em ações que realmente façam sentido a eles e lhes garantam os direitos que, mesmo não se dando conta, buscam na escola. No entanto, fazer uma escola em que todos tenham seus direitos assegurados tem sido tarefa árdua para a gestão escolar da EEPCMD, uma vez que muitos dos esforços empregados se tornam inúteis frente aos problemas que se descortinam dia após dia, e entender esses jovens, que, em alguns casos se mostram dóceis, porém em outros, se mostram ferozes, se tornou uma tarefa incessante para a equipe, que já lançou mão de inúmeras estratégias, porém há de se concordar que muitos dos esforços ainda não tiveram os resultados desejados frente aos problemas enfrentados.

Em meio a tantos problemas, conforme registros em atas (EEPCMD, 2012a; 2012b), a direção ainda conseguia fazer com que alguns professores acreditassem que poderia haver mudanças. Os docentes que estavam na escola há 25 anos, e hoje alguns já até se aposentaram, não conformavam com o que estava acontecendo, tinham a mesma vontade de ver uma mudança na escola, queriam fazer algo pelos alunos que ali estudavam e conseqüentemente por todos os servidores. Eles nutriam e ainda nutrem um sentimento bom pela escola e diziam não sair de lá, pois queriam ver o sucesso de seus alunos e faziam o melhor por eles e pela escola. Chamo isso de ‘sentimento de pertencimento’, é o que todos que trabalham na escola deveriam ter, pois iriam se preocupar com os índices educacionais e com o desenvolvimento da escola.

No início da gestão, em 2012, foi preciso estabelecer regras de convivência, de organização dos trabalhos no ambiente escolar, divisões de tarefas. Depois o foco do trabalho foi fazer o resgate de eventos culturais da escola e também da comunidade escolar, criar uma identidade para a escola. Os alunos participaram de um concurso e eles criaram o emblema, o uniforme e a bandeira da escola, e definiram também as cores que identificariam a escola em todos os eventos e documentos, valorizando a criação dos próprios alunos e criando a identidade da escola.

Figura 5 – Criação da Bandeira, do Emblema e do Uniforme Escolar, padronização das cores representativas da escola, valorização do patrimônio imaterial



Fonte: Arquivos do Facebook da escola ([facebook.com/claramenezes.dias](https://www.facebook.com/claramenezes.dias)) e arquivos pessoais da pesquisadora, 2020.

Fizemos o resgate de tradições culturais da comunidade escolar, dentre estas, a Festa Junina, que por causa da onda de violência havia acabado. A partir de 2012, a festa passou a acontecer anualmente.

A princípio, houve muita resistência por parte dos servidores, que tinham medo de fazer esta festa, principalmente, porque a diretora sugeriu fazê-la em frente à escola, para que a comunidade pudesse participar. Felizmente, o medo, com o passar dos anos, foi se distanciando, e atualmente, a Festa Junina “Arraiá Clarapira” é uma das mais importantes do bairro, chegando a atrair pessoas de todas as partes da cidade.

A iniciativa de fazê-la do lado de fora da escola levaram as outras escolas da cidade a fazer também suas festas juninas nas ruas, em frente suas escolas, o que demonstrou que estávamos no caminho certo.

Figura 6 – Resgate da Festa Junina, Comemoração do Aniversário da Escola, Promoção de Eventos com a Comunidade escolar e local



Fonte: Arquivos do Facebook da escola ([facebook.com/claramenezes.dias](https://www.facebook.com/claramenezes.dias)) e arquivos pessoais da pesquisadora, 2020.

Procuramos fazer movimentos sociais com a comunidade, dentro e fora da escola, como ações sociais envolvendo diversos segmentos da sociedade civil e organizações governamentais e não governamentais.

Com isso, a partir de 2014, a comunidade escolar se sentiu fortalecida e a escola, aos poucos, foi ganhando uma nova cara com mais aceitação da própria comunidade e também da cidade. Profissionais que jamais tiveram coragem de ir trabalhar lá, já estavam indo. O propósito era mudar aquela realidade marcada por discriminação, violência, baixos índices de aprendizagem, descrença, e assim estava acontecendo.

Figura 7 – Mobilização da comunidade escolar e local, e busca por parcerias para enfrentar os problemas – Ação social, Palestras, Eventos



Fonte: Arquivos do Facebook da escola ([facebook.com/claramenezes.dias](https://www.facebook.com/claramenezes.dias)) e arquivos pessoais da pesquisadora, 2020.

Desde o ano de 2012 até o ano de 2019, fizemos, praticamente, uma revolução na escola, resgatamos valores, criamos identidade com os símbolos, desenvolvemos inúmeros projetos, buscamos homenagear os alunos, os servidores e valorizar a família.

A partir desses movimentos, percebemos que as gangues, que a princípio demonstravam certa rejeição e depredavam a escola, passaram a vê-la com outros olhos, e essa relação começou a ficar diferente, tanto que, atualmente, é visível o quanto a escola é protegida pela comunidade, e as gangues não interferem em seu funcionamento. Pelo relato de um pai, percebe-se que a direção conseguiu estabelecer um elo entre a escola e a comunidade, havendo uma certa cumplicidade que perpassa os muros da escola:

[...] gostaria de agradecer a você pelo trabalho desenvolvido na Clara Menezes, por você cuidar tão bem da Clara Menezes, você acabou cuidando do bairro Veredas como um todo. Eu falo porque moro no bairro Veredas desde 1999, [...] a gente fica, fica, muito agradecido pelo trabalho desenvolvido, a gente fica satisfeito [...] que continue a cuidar da escola, e que você é muito respeitada por nós, pais e seus alunos, [...] essa preocupação de mãe, de protetora, de cuidadora, e o pessoal te respeita, e isso é muito bom [...] continua sendo essa pessoa especial para esses jovens aí dessa escola e desse bairro, e quem sabe da Jaíba, porque acaba mostrando para outras escolas o trabalho que você vem desenvolvendo aí [...] (Fala transcrita a partir de um áudio enviado pelo pai de ex-aluna à diretora da escola EEPCMD, em

22 de dez. 2018, após a cerimônia de formatura dos alunos da 1ª turma do 3º ano do Ensino Médio).

Muitas vezes, ao contrário do que mostrou a fala desse pai, de que o trabalho da gestão é fundamental para que a comunidade e o bairro onde a escola está inserida apoiem a escola, em função do medo ou por tentar proteger os alunos e funcionários, as escolas se fecham para o seu entorno, o que a deixa isolada do mundo lá fora, criando mais obstáculos.

Acerca disso, relatamos que a princípio, o fato dos muros da escola serem baixos trazia medo, insegurança e muitos outros problemas para a gestão, pois isso favorecia tanto a entrada dos marginais, como a saída dos alunos sem permissão da direção, haja vista que a extensão territorial que o muro da EEPCMD possui inviabilizava o controle pela gestão da escola desses atos, gerando angústia nos pais, nos alunos e nos funcionários que sempre reivindicavam a ampliação ou a colocação de cercas de arames em sua extensão. O que nunca foi possível, uma vez que a SEE/MG não autorizava a colocação de cercas como contenção de entrada, e a escola também não possuía recursos para a ampliação dos muros. Destarte, ao longo do período de gestão, em função dos trabalhos desenvolvidos, a ampliação dos muros já não se via como uma prioridade, uma vez que a escola não mais convivia com os problemas outrora vividos, necessitando desse controle. Hoje já não há mais esse problema de invasões ou de saídas de alunos sem permissão.

Sabemos que muito além dos muros reais são as barreiras que as escolas encontram para consolidar uma educação equânime, com ambientes com estruturas tradicionais, muros altos, carteiras enfileiradas, a presença do professor à frente. Conforme Sibilía (2012), a estrutura da sala de aula não mudou desde a criação das escolas, ela parece intacta, revelando uma postura autoritária, sempre controlada pelo professor. Sendo algo que a escola ainda precisa romper.

Embora havendo ainda alguns problemas, percebemos que a EEPCMD, tanto o espaço físico como as relações interpessoais, já não é mais aquela escola do passado. No entanto, mesmo que o clima escolar, a organização dos espaços, as relações interpessoais e o espaço físico tenham melhorado, o principal ainda não conseguimos, aumentar os níveis de proficiência dos alunos. Os resultados das avaliações externas e das avaliações diagnósticas mostram que nossos alunos estão entre os níveis baixo e intermediário, o que não significa que não houve avanços, é possível perceber que, embora de forma tímida, o IDEB da escola vem crescendo. Mas há uma constante oscilação entre os resultados dos alunos nas avaliações do SIMAVE/PROEB, e, mesmo estando no mesmo nível de proficiência, conforme escala do SIMAVE, em alguns anos, os resultados ficam abaixo das médias das outras escolas da rede

estadual de ensino de Jaíba, da SRE de Janaúba e também do Estado de Minas Gerais, e isso causa desestímulo na equipe pedagógica.

Há muitos fatores que interferem diretamente nos resultados, a grande rotatividade de professores, muitos designados e residentes em cidades vizinhas acabam não se comprometendo muito com o resultado da aprendizagem dos alunos. Esse problema reflete na conduta dos alunos e no seu desempenho, uma vez que as práticas pedagógicas são descontínuas e isso acaba por desmotivá-los. Vale ressaltar que dos 69 professores regentes de aulas e de turmas da escola, apenas 24 são efetivos, e destes apenas 15 estão na docência, o restante está em outras funções. Percebemos que a grande rotatividade dos professores tem interferido na continuidade das ações pedagógicas ao longo dos anos.

Outros fatos que parecem estar diretamente relacionados à média de baixo desempenho em proficiência dos alunos da escola é o fato de a maioria dos pais não terem uma formação escolar que influencie os filhos na vida escolar, os quais foram percebidos a partir da análise das entrevistas com os próprios pais, em que se declararam em sua grande maioria tendo apenas o Ensino Fundamental.

Segundo Bourdieu (2018),

[...] a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança [...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 2018, p. 46).

Para o autor, o nível de formação dos pais também impacta na aprendizagem dos filhos, e levando em conta os alunos que frequentaram e ainda frequentam a EEPCMD, esse também é um fator que contribuiu para que os índices de aprendizagem da escola não cheguem a uma média mais significativa.

Outro elemento que merece destaque e que contribuiu para o não aumento dos níveis de proficiência dos alunos, é que muitos professores, que passaram pela escola, ao longo de alguns anos, estavam lá, muitas vezes, simplesmente pelo emprego ou por a escola ser a que possibilitava um acesso mais favorável do trabalho até sua residência. Percebe-se ainda que há, entre os professores efetivos, os que não conhecem os indicadores, e ignoram que o sucesso ou insucesso dos alunos é o reflexo também do resultado do seu trabalho. Contudo, verificamos que, atualmente, a maioria dos professores demonstram ser responsáveis pela aprendizagem dos alunos, têm apreço pelo trabalho da equipe gestora e desenvolvem com excelência sua função.

Em razão da elevada taxa de violência, dos inúmeros casos de indisciplina, a equipe gestora gasta muito tempo resolvendo conflitos, e a gestão pedagógica fica sempre a desejar. Em 2018, um fato mudou a forma da gestão pensar o seu trabalho. Foi quando, ao fazer o acompanhamento da Avaliação Especial de Desempenho (AED) de uma professora recém nomeada, a gestora falou que ela era competente, que desenvolvia um bom trabalho, e que, em uma apresentação dos trabalhos de seus alunos, no mês de junho de 2018, uma fala dela a comoveu, quando dissera à comunidade escolar “agradeço pela atenção, sei que o trabalho desenvolvido aqui não saiu como eu gostaria, mas para o próximo ano (2019) irei desenvolver melhor”. A diretora relatou que essa fala representava muito para a escola, pois era costume os professores tomarem posse, e no mesmo ano pedir mudança de lotação e irem para outra escola.

Então, a diretora percebeu que deveria mudar a forma de aproximação dos servidores, e, ainda na entrevista, disse à professora que ela era muito importante para a escola e que não queria que saísse, que precisava dela para dar continuidade aos trabalhos iniciados. A surpresa foi que a professora relatou que não tinha interesse algum em sair da escola, ao contrário do que pensava antes, que, mesmo com poucos meses de trabalho já se sentia parte da escola. Isso deu um novo ânimo à gestora, a fez enxergar o que não via, que o trabalho da equipe gestora deveria mudar o foco para encontrar estratégias visando melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos, e que o principal foco era fortalecer a equipe de professores.

Luck (2009, p. 82) revela que “a gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar”. Corroborando com esse pensamento da autora, a diretora da escola percebeu que a forma de lidar com os servidores conta muito ponto para a formação da equipe de trabalho, principalmente, a de professores e que a utilização de estratégias para enfrentar situações de violência na escola faz mudar os rumos da educação e cria elos de pertencimento. Entretanto, para que isso aconteça, será necessário um trabalho mais atuante da gestão, com ações pontuais focando na aprendizagem dos alunos. Diante desse contexto escolar, como a gestão escolar deve lidar com as situações de violência escolar para melhorar os índices de aprendizagens dos alunos da E. E. Professora Clara Menezes Dias, uma escola que conviveu e ainda convive com elevados índices de violência e de vulnerabilidade social?

Para a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos da EEPCMD será necessário pesquisar e analisar os dados sobre a violência escolar que se apresentam de diversas formas, construir coletivamente estratégias de enfrentamento dos casos de violência, apropriar-se dos resultados do SIMAVE dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e utilizá-los para as ações interventivas, visando melhorar as relações interpessoais dos atores envolvidos no

processo educacional e ao alcance de melhores resultados educacionais para os alunos da escola.

Assim o mais importante, e que deve ser elaborado pela equipe de professores, é o formato das aulas. É necessário fazer reflexões sobre o que realmente importa para aqueles alunos, buscando o encontro entre os atores escolares, discutindo sobre a unção da escola num contexto de pobreza maior e dentro de uma sociedade cada vez mais individualizada e segregada. Contudo, é importante salientar que a escola só faz sentido, quando ela se torna importante para aqueles que dela se beneficiam. De acordo com Bourdieu (2018):

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas de famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...] Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2018, p. 248).

A violência escolar também se apresenta quando o principal não é conseguido pela instituição, a aprendizagem dos alunos. Esse é um dos maiores desafios encontrados pela gestão, uma vez que as principais ações devem ser feitas pelos professores dentro das salas de aulas, e, muitas vezes, isso foge da competência da direção. Conforme dados da escola no SIMAVE, os alunos da EEPCMD têm apresentado dificuldades de aprendizagem e a média da proficiência nos resultados do PROEB do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental não ultrapassam o nível intermediário, e desde 2011 vêm oscilando, ficando os resultados da escola quase sempre abaixo dos resultados da SRE de Janaúba e da SEE/MG, conforme escala de proficiência das Avaliações do SIMAVE.

Tabela 5 - Nível de Proficiência no PROEB em LÍNGUA PORTUGUESA e MATEMÁTICA dos alunos da E. E. Professora Clara Menezes

Dias e a SRE de Janaúba de 2011 a 2017

c	SIMAVE	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
		Escola	SRE	Escola	SRE	Escola	SER	Escola	SER	Escola	SER	Escola	SRE	Escola	SRE
5º Ano	Língua Portuguesa	192,2	205,4	183,1	209,6	191,6	211,1	211,3	212,5	X	X	197,4	215,7	X	X
	Matemática	201,4	222,2	195	229,1	209,7	233,7	215,8	227,1	X	X	205,9	229,3	X	X
9º Ano	Língua Portuguesa	230,2	231,2	248	236,6	225,9	244,7	229,5	242,1	X	X	223,9	240,4	X	X
	Matemática	228,9	242,9	253,3	256,2	219,5	252,9	235,3	253,8	X	X	223,3	247,9	X	X

Fonte: Elaboração própria.

Em 2017, os resultados dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio da escola, nas Avaliações Externas – SIMAVE/PROEB, foram os piores possíveis, sendo evidenciados pela SRE em reunião gerencial.

Em função dos baixos níveis de aprendizagem, da grande vulnerabilidade social que os alunos da escola apresentam, do nível socioeconômico, e pelo fato de a escola ofertar todos os níveis de ensino, ter mais de mil alunos e várias modalidades da educação, a escola foi classificada como ‘escola prioritária⁸’, conforme análise da SEE/MG (BRASIL, 2014).

O que requer um trabalho intensificado de intervenção pedagógica por parte da equipe gestora e dos professores, que, em função dessas características, encontram dificuldades para desenvolver as ações e conseguir elevar os níveis de aprendizagem e a probabilidade do fracasso escolar será maior. Mesmo com a característica de prioritária, não houve na escola uma assistência pedagógica efetiva por parte da SRE, para que se conseguisse a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos.

Um aspecto que contribui para o não alcance das metas da escola é que os resultados dos alunos no SIMAVE do 5º e 9º ano são analisados, ano após ano, porém essa análise é feita de forma superficial, não se aprofundando nas interpretações. Nas datas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG, a equipe escolar se reúne, faz as análises dos resultados e elabora as estratégias de trabalho, porém as análises e as ações ficavam apenas nos registros, não havendo um trabalho posterior e efetivo dos professores e da equipe gestora, caracterizando apenas o cumprimento de uma agenda estabelecida pela SEE/MG.

Importante esclarecer, que a SEE/MG demanda da escola muitas ações em curtos espaços de tempo. Como a escola possui vários níveis de ensino, acaba tendo que implementar todos os projetos implantados pela SEE/MG, fazendo com que a equipe gestora e os professores não foquem nas ações pedagógicas, pois deve dar conta de desenvolver várias ações.

Dessa forma, as análises dos resultados e as ações de intervenção acabam ficando descritas apenas em documentos, atas, sem que as estratégias sejam efetivamente desenvolvidas. Com isso, os resultados das avaliações não se transformam em ações práticas, representando que os estudos são perdas de tempo.

No final de 2016 e em continuidade em 2017, e também em 2019, foram implantados pela SEE/MG os Itinerários Avaliativos, que visam à formação de Diretores e Especialistas em

8 Para reduzir a desigualdade de aprendizagem, com intervenção pedagógica e monitoramento das ações e da aprendizagem dos alunos nas escolas consideradas de maior vulnerabilidade tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem, havendo prioridade no atendimento a essas escolas (BRASIL, 2014).

Educação Básica, à apropriação dos resultados e a preparar os profissionais que atuam na escola para realizar as ações relativas à sua avaliação interna, para subsidiar nas ações do ano escolar e na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Os Itinerários disponibilizam uma série de procedimentos que possibilitam a identificação e a construção de acordos em torno dos principais fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Apesar de a escola ter feito todas as etapas, em 2017, elas foram executadas, em boa parte, apenas para cumprir as etapas dos Itinerários Avaliativos da SEE/MG. As Atas de reuniões mostram que a participação dos professores era boa, que os assuntos sugeridos eram discutidos e ações eram planejadas, mas ficaram apenas nas reuniões e nos registros, conforme os cronogramas da agenda da SEE/MG para os Itinerários.

Uma das razões da análise mais superficial e do não desenvolvimento das estratégias estabelecidas era a falta de entendimento dos resultados pelas equipes gestora e docente, e o número elevado de demandas de serviços. Demandas como: preenchimento de relatórios das atividades desenvolvidas para serem encaminhadas à SRE, em curto espaço de tempo; participação e desenvolvimento de inúmeros projetos e ações: “Práticas Exitosas”, “Compartilhar para Crescer”, “Semana em Movimento”, “Virada Educação Minas Gerais”, “Semana de Educação para a Vida”; demandas de ordem financeira, administrativa, de pessoal, dentre outras que a SEE/MG solicitava às escolas, sobrecarregando a gestão, e também não havia um suporte pedagógico efetivo e constante da equipe de analistas pedagógicos da SRE/SEE para dar assistência nos projetos e ações.

O capítulo 3 aborda, em seguida, pesquisas do banco de dissertações do PPGP, cujos temas versam sobre o contexto da violência escolar, e autores que subsidiarão a discussão teórica sobre o tema em questão. Para o embasamento buscamos as pesquisas já produzidas no PPGP, os autores Abramovay e Rua (2002), Abramovay (2004), Bourdieu e Passeron (2014), Bourdieu (2015), além de outros referenciais relevantes para as análises do estudo de caso.

Apresentamos também o percurso metodológico, por meio das pesquisas, das análises dos dados em documentos da EEPCMD, da aplicação de questionários aos alunos do 6º ao 9º da escola e os grupos focais com os professores, cujo foco serão o clima escolar e as implicações que a Violência Escolar causa nos atores que convivem no ambiente escolar.

3 A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR: CAMINHOS A PERCORRER

O estudo de caso apresentado no capítulo inicial teve como foco elucidar os conflitos de violência escolar e as ações da gestão escolar durante um período que compreende os anos de 2012 até 2020 no âmbito da EEPCMD, localizada no Norte de Minas Gerais. Para tanto, assumimos como objetivo de pesquisa compreender os desafios da equipe gestora em relação à violência escolar e a gestão de conflitos na referida escola.

Neste capítulo, serão apresentados o levantamento bibliográfico no banco de dissertações do PPGP; os referenciais teóricos que irão subsidiar a discussão sobre a violência na escola e, por fim, a proposta de metodologia de pesquisa.

3.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO PPGP SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Nesta seção, apresentaremos o levantamento bibliográfico do banco de dissertações do PPGP, cujas temáticas são afins à violência na escola.

Para realizar esse levantamento, acessamos o banco de dissertações e buscamos pelas seguintes palavras-chaves: “violência escolar”, “conflitos”, “conflitos escolares”, “mediação de conflitos”, “indisciplina”, “clima escolar”, “violência”, “cultura de paz”. Feita a pesquisa, encontramos um total de oito trabalhos sobre a temática. Destes, um discutia sobre conflito, um sobre indisciplina, um sobre clima escolar, um sobre cultura de paz, dois sobre violência e dois sobre violência escolar.

De posse desse material, realizamos a leitura dos resumos e da introdução para, em um momento inicial, mapear se as pesquisas dialogavam com o nosso tema. Feito isso, verificamos que todos os trabalhos tinham discussões afins à pesquisa pretendida em nosso estudo de caso. De posse, então, deste material, construímos uma planilha para organizar alguns elementos que nos ajudariam a vislumbrar qual era o caso de gestão estudado, qual o referencial utilizado, como a pesquisa foi feita, e as propostas de planos de ação construídas.

Na subseção seguinte, apresentaremos os dados deste levantamento.

3.1.1 Violência escolar: suas inúmeras faces

O estudo de Santos (2016) buscou verificar se as ações desenvolvidas pela Coordenadoria Distrital de Educação (CDE7), órgão vinculado à Secretaria de Educação e

Qualidade do Ensino do estado do Amazonas (SEDUC/AM), em uma escola estadual, localizada em um bairro da zona norte de Manaus, contribuíram para diminuir os casos de violência na escola, que embora tivesse um IDEB bom, apresentava muitos registros de violência.

Para a pesquisa, Santos (2016) utilizou a metodologia do estudo de caso de caráter qualitativo, com pesquisa bibliográfica, análise documental em Livro de Ocorrência, e realização de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos, pais e/ou responsáveis e a gestora escolar. Os dados encontrados foram analisados à luz, principalmente, de autores como Abramovay e Rua (2002), Elias (2011), Bourdieu (2001). A partir de um levantamento de informações junto à gestão da escola e com base nos livros de ocorrências da escola, foi verificado que a prática de violência física e verbal predominava entre os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente, os dos 7º Anos.

Verificou-se que a Coordenadoria Distrital de Educação 7 havia definido um cronograma para as visitas dos supervisores pedagógicos na escola, para realizar um acompanhamento sistemático. Cujos acompanhamentos serviu para o diagnóstico do problema e para as sugestões à gestão escolar. Uma das sugestões foi a troca de turno dos Anos Finais, que funcionava no turno vespertino, o que foi visto como pertinente pela gestão, uma vez que a mesma já havia verificado que a infrequência era maior no turno vespertino, provavelmente, por falta de motivação pelos estudos, falta de acompanhamento dos pais, indisciplina, namoros, rivalidades, entre outros.

Santos (2016) ressalta que as escolas que ofertam dois níveis de Ensino Fundamental, costumam oferecer os Anos Iniciais no turno matutino e os Finais no vespertino, levando em consideração a idade, maturidade, a organização dos tempos de aulas, dentre outros. Uma outra ação da coordenadoria foi incluir a participação da escola em programas sociais com foco ao combate à violência.

O pesquisador percebeu, pelas análises das entrevistas, que muitos alunos e professores não entendiam alguns fatos como sendo violência escolar, sendo que esta era tratada de forma velada, não se problematizando e nem sendo combatida por quem mais sofre com suas práticas. Alguns professores citaram nunca ter sofrido e nem ter presenciado qualquer tipo de violência no espaço escolar. Para eles, era considerado como sendo a violência apenas os casos em que havia agressão física, excetuando-se as agressões verbais, vandalismo, humilhações, o que acabava por naturalizar os casos de ofensas.

A dificuldade de reconhecer as situações de violência remete ao que diz Sposito (1998 *apud* SANTOS, 2016), quando não enxergamos as situações de violência que estamos

imersos e ao considerar como fato rotineiro ou mera transgressão às normas do convívio escolar, a tendência é a naturalização das condutas agressivas, já que é corriqueiro em nossa sociedade que comportamentos violentos não sejam eliminados e transformados.

Santos (2016) menciona que uma dificuldade em resolver os casos de violência na escola é que os pais não acreditam que seus filhos estejam envolvidos em atos violentos, mesmo sendo acionados, sempre que necessário, para comparecer na escola. Conforme Jardim (2006 *apud* SANTOS, 2016), a convivência entre a família e a escola é cheia de conflitos e as responsabilidades individuais devem ser distintas.

No entanto, a família tem atribuído à escola e ao professor muitas obrigações para educar o filho, eximindo-se e esquivando-se do papel fundamental de ser parceira da escola na educação do seu filho. Com essa nova obrigação, os professores são forçados a responder pelo comportamento do aluno, além da preocupação com o programa curricular, provas, exercícios, entre outras atividades, assumindo a responsabilidade de ensinar valores e posturas aos alunos.

Na escola atual, há docentes que se propõem a uma abordagem mais humanista, conforme Santos (2016), as tarefas se misturam, embora a escola deva acompanhar o movimento de mudança da concepção escolar, o papel da família é insubstituível. Porém, o certo é que a escola não deva aspirar que a família dê conta de ensinar valores, que, muitas vezes, não lhes foram ensinados.

Com isso, torna-se necessário, que o trabalho de combate à violência seja parte das práticas escolares e dos órgãos responsáveis pela escola, do contrário, os atores desse contexto irão continuar a reproduzir formas de violência, prejudicando o clima da escola e, em consequência, não haverá ensino-aprendizagem.

Santos (2016) ressalta que uma escola que objetive a formar um cidadão, o qual seja “capaz de atuar no mundo de forma reflexiva e crítica não pode desconsiderar sua bagagem psicossocial e emocional, tratando o aluno apenas como uma máquina receptora de conteúdo” (SANTOS, 2016, p. 50). Uma escola assim é exemplo de modelo educacional falido. Por outro lado, sabemos que a escola não tem estrutura para lidar com os fatores emocionais que geram a violência escolar. Dessa forma, o que sugere é que haja abertura para um diálogo, para que a violência não seja tratada de forma latente, mas como algo real, que acontece em muitas escolas por todo país.

Outro ponto que Santos (2016) enfatiza é que a escola enfrenta as situações de violência, individualmente. O que justifica, muitas vezes, a camuflagem dos casos. Para o pesquisador, se o problema não for analisado com o auxílio de órgãos externos, ele se tornará corriqueiro na

escola, dificultando a solução. Nesse sentido, é necessário que o trabalho para diminuir os casos de violência nas escolas seja articulado com as instâncias superiores.

A pesquisa possibilitou verificar que a escola *in lócus* não é diferente de tantas outras. Apontou que, nela, o processo de ensino-aprendizagem não era o centro da gestão escolar, pois os esforços se voltavam, principalmente, para a resolução de conflitos entre os atores da comunidade escolar. Foi possível perceber, ainda, a importância dos “Registros de Ocorrências Internos” que possibilitaram mensurar os dados, e através deles fazer o planejamento das ações de intervenção.

Com a pesquisa bibliográfica, ficou evidente que o tema ‘violência nas escolas’ ainda é algo inconcluso. No entanto, Santos (2016) ressalta que, em virtude de a escola ser o lugar de transformações, é nela que os caminhos devem ser encontrados, para isso sugeriu que os registros de ocorrências fossem melhor sistematizados, visando à análise da coordenadoria para as devolutivas indicando ações para as escolas; que fosse criada uma comissão de trabalho da coordenadoria e que esta elaborasse um calendário de atendimento às escolas para acompanhamento das ações e sistematização das intervenções e que o PPP das escolas fossem reformulados.

Numa análise sobre a pesquisa de Santos (2016), fica evidente o quanto as escolas estão despreparadas para lidar com a diversidade de alunos que ela recebe. Poucos são os professores que conseguem atuar de forma dinâmica nas salas de aulas e, em muitos casos, não enxergam que a função da escola mudou. A escola atual deve analisar sua verdadeira missão enquanto seio de educação, e não atribuir o fracasso dela somente às famílias, tão pouco as famílias acharem que a escola sozinha dará conta de fazer ambos os papéis. Numa escola que busque integrar as necessidades atuais para a formação de alunos capazes de lidar em meio a tantas inovações é essencial que os papéis e as práticas sejam repensados, de modo que não busquem acusar ou atribuir a culpa uns aos outros, e nada contribuir com isso. É preciso que famílias e escola caminhem numa mesma direção, que tanto uma quanto a outra ensine valores.

A pesquisa de Silva (2017) sobre o problema da “violência escolar” emergiu das discussões entre Gestores Escolares, Professores e Comunidade Escolar, uma vez que o assunto era recorrente e os relatos mostravam que haviam situações graves nas escolas. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual da Zona da Mata Mineira, que atende alunos de baixo padrão socioeconômico, num contexto de periferia, bastante comprometido com o tráfico de drogas, presença de grupos organizados do próprio bairro e de bairros vizinhos, corroborando para a violência no ambiente escolar.

Para realizar a pesquisa, Silva (2017) adotou como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo o Estudo de Caso, fez entrevistas com a equipe gestora, aplicou questionários para alunos e professores, realizou pesquisa documental nos livros de ocorrências da escola, cuja análise possibilitou verificar a ocorrência de posturas violentas contra a pessoa e violência contra o patrimônio, que refletiam nas aulas e causavam prejuízos na aprendizagem dos alunos.

Outro fator destacado pelo pesquisador foi de o município, onde a escola se localiza, possuir dados expressivos acerca dos casos de violência, levando a inferir que o comportamento dos alunos que frequentam a escola também era influenciado pelo contexto, que para ele é importante considerar para entender os casos violentos na escola.

Para o pesquisador, a violência se opõe ao principal objetivo da escola. Segundo Leitão (2010 *apud* SILVA, 2017):

[...] a violência nas escolas é um fenômeno que produz sequelas e contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização, de aquisição e construção de conhecimentos, de formação do ser e de veículo por excelência do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação dialógica e, portanto, antítese da violência (Leitão, 2010 *apud* SILVA, 2017, p. 130).

Foi observado por Silva (2017) que há um grande número de enfrentamentos de violência durante o período letivo, e que tanto os documentos destinados aos registros das ocorrências, quanto o registro das ações da escola para a resolução das questões não eram feitos de forma padronizada, e que careciam de mais sistematização e organização pela equipe gestora. Pois ao apresentar aos pais as ocorrências feitas com os filhos, esses acabavam tendo acesso aos registros de outros alunos.

Segundo Silva (2017), uma melhor organização favorecerá à visualização de ocorrências anteriores dos mesmos alunos, de casos de reincidências e, especialmente, o registro das medidas adotadas a partir da ocorrência, sendo possível verificar a eficácia da medida tomada para o aluno em questão. Foi verificado, ainda, que o envolvimento da comunidade escolar (professores, gestor, alunos, pais) na resolução de brigas ou depredações subtrai muito da carga horária prevista dos alunos, implicando em perdas no rendimento escolar dos discentes.

Para elucidar as questões sobre a violência escolar, a pesquisa buscou embasamento nos autores Abramovay e Rua (2002 *apud* SILVA, 2017); Abramovay (2003 *apud* SILVA, 2017); Candau (2007 *apud* SILVA, 2017); Fernández (2005 *apud* SILVA, 2017). Para Silva (2017, p. 23), “a violência escolar é um problema que vem dificultando o dia a dia da educação

brasileira”, esses eventos fazem com que gestores e profissionais escolares intervenham, diariamente, em problemas que surgem no ambiente escolar, tentando amenizar os efeitos e encontrar saídas. Candau (2007 *apud* SILVA, 2017, p. 62) “afirma que a violência é pouco trabalhada na escola”, o que dificulta a resolução dos problemas.

Conforme Silva (2017), a equipe gestora, de modo geral, procura dialogar nas situações de conflitos, e que a escola vem buscando inúmeras maneiras de envolver os alunos com temas referentes a questões sobre cidadania, convivência democrática, buscando, com isso, a mudança na postura deles, dentro e fora da escola. Ressalta ainda, que a violência é algo que resulta da convivência social, uma vez que a organização e as normas comuns geram situações que fogem do controle da escola. E embasado em Fernández (2005 *apud* SILVA, 2017), menciona que os alunos se relacionam a partir de afinidades, que se dão através de afetos, atitudes e emoções, mas que a cultura educativa nunca dedicou muita atenção aos processos ligados aos sentimentos, que os valores humanos não costumam ser matéria do trabalho escolar.

Silva (2017) acrescenta que a gestão democrática deve ser um dos pilares para incluir toda a comunidade nas discussões de busca por soluções para os problemas da escola; que o gestor deve desenvolver um trabalho coletivo, com regras e soluções construídas nas decisões coletivas. Como propostas para o PAE, sugere que seja realizado um Fórum Municipal sobre Violência Escolar, com participação de todas as escolas do município; a criação de um Projeto de Arte, para envolver os alunos; a reformulação do Projeto ‘Conte até 10’; formação de grupos de apoio psicológico aos alunos autores e vítimas de violência na escola; realização de Oficina e Rodas de Conversa; estabelecimento de parcerias com as Secretarias Municipais para palestras; criação de um grupo de mediação de conflitos, com participação de professores e funcionários.

Os achados da pesquisa de Silva (2017) revelam que mais uma vez a escola buscou apenas registrar os fatos e não desenvolveu ações que resolvessem os problemas em sua essência. As ações ficaram apenas nas questões disciplinares, não dando a atenção devida ao que realmente importa, que é prática na sala de aula. É preciso instigar os atores educacionais a pensar como a mudança nas dinâmicas de sala de aula podem beneficiar as relações entre professores e alunos. Talvez, assim, diminuam os enfrentamentos de violência durante o período letivo

Um ponto positivo, mas que não é considerado na escola, é o reconhecimento de que a escola precisa ensinar valores morais também. Mas além disso, é preciso reconhecer a importância das relações e dos afetos na convivência diária. Outro fator que prejudica a educação e que foi verificado na pesquisa é que o envolvimento dos atores na resolução dos

problemas de violência prejudica as ações pedagógicas, uma vez que o tempo despendido para isso é muito. Outro ponto importante citado por Silva (2017) é que realmente se faça uma gestão democrática, baseada nos pilares de inclusão de toda a comunidade nas discussões e na busca por soluções aos problemas enfrentados pela escola, com um trabalho elaborado de forma coletiva em todos os sentidos.

3.1.2 Violência e escola não deveriam combinar

A pesquisa de Marques (2014) teve como objetivo principal fazer a análise da implantação e da condução das ações implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) como resposta às questões de conflito e violência nas escolas da rede de ensino e buscou compreender como a Secretaria define conflito e de que forma os programas demandados por ela e coordenados pela Diretoria Regional Médio Paraíba atuavam na resolução dos conflitos. O estudo se justifica por compreender que o conflito e a violência no ambiente escolar fragilizam a função social da escola de formar o indivíduo, e também por entender que a maneira de mediar ou de resolver os conflitos é um processo educativo tão essencial quanto as disciplinas do currículo obrigatório.

Para aprofundar sobre a temática, Marques (2014) buscou embasamento teórico à luz de autores como Chrispino e Chrispino (2011), Chrispino (2007), Charlot (2002), Bastos (2008), Penin (2001). Embasada em Penin (2001), a pesquisadora argumenta que a escola, por ser um organismo vivo, reflete o impacto do contexto onde está inserida, dessa forma, carece de encontrar formas de equilibrar a missão de educar e de veicular os saberes às novas gerações com a de compreender que os conflitos que acontecem em seu seio e no seu entorno, as situações veladas, não difundidas, interferem no funcionamento da escola, sendo assim, deve também entendê-las como parte do processo educativo.

Marques (2014) ressalta que, se o conflito for entendido de forma negativa, nos conduz ao afastamento, à coibição, o que gerará diversas reações nos envolvidos. Mas entendendo que ele é algo que persiste em nosso cotidiano, é necessário que haja uma mudança na percepção dos sujeitos frente ao conflito, só assim conseguiremos desenvolver as oportunidades de aprendizagem envolvendo acontecimento da interação humana. Pois onde há relações humanas, há conflitos, sendo possível vê-los de forma positiva.

Marques (2014) corroborando com Chrispino e Chrispino (2011) enfatiza que o conflito faz parte de nossas vivências, uma vez que vivemos em sociedade e ele é um companheiro do cotidiano, já que conflito é toda opinião adversa sobre algo, e que a todo momento estamos

divergindo em nossas opiniões, o que se infere é que o conflito tem origem nas diferentes opiniões e interesses. Entretanto, para Chrispino (2007), há conflitos em opiniões divergentes, porém nem toda divergência gera conflitos (MARQUES, 2014).

Coadunando com Chrispino (2007), Marques (2014) enfatiza que o conflito contribui para que o mundo seja visto pela visão do outro; possibilita o reconhecimento das diferenças, corrobora para a definição das identidades daqueles que defendem suas posições; viabiliza a percepção de que o outro possui seu ponto de vista; oportuniza o entendimento de que a oposição nos impulsiona ao crescimento.

Conforme Marques (2014) embasado em Charlot (2002), é necessário diferenciar os conceitos sobre violência, uma vez que há ‘a violência na escola’, ‘a violência à escola’ e ‘a violência da escola’. Para o autor, a violência na escola é aquela produzida no espaço escolar, independente das atividades escolares, que pode acontecer quando vândalos adentram os espaços escolares para acertos de contas com outros rivais, nesse caso a escola é somente o lugar da violência, que poderia ser qualquer um outro.

Já a violência à escola está relacionada à função da escola, suas atividades, e se dá quando alunos enfrentam professores, ou quando depredam o patrimônio, de forma que buscam atingir aqueles que estão ligados à instituição. Para ele, essa violência deve ser estudada junto com a violência da escola: uma violência simbólica, que se reproduz na forma com que a instituição e seus funcionários tratam os alunos, que podem ser na forma de compor as turmas, na distribuição de notas, na forma de abordagem, nos atos considerados discriminatórios pelos alunos, na forma de abordagem dos conteúdos (MARQUES, 2014).

Para realização da pesquisa, Marques (2014) utilizou a metodologia de Estudo de Caso, com abordagem qualitativa, fez ainda pesquisa documental e bibliográfica e realizou entrevistas. Os dados foram coletados em documentos que orientavam e instituíam os programas pesquisados. Na sequência, foram entrevistados os gestores dos programas na SEEDUC/RJ e na Diretoria Regional e alguns membros de equipe participantes. De posse dos dados, analisou-se os Relatórios Mensais produzidos pela Central de Relacionamento, para o estudo, fez um recorte temporal, o período de setembro de 2013 a setembro de 2014.

Marques (2014), mesmo acreditando que o conflito é parte da nossa condição humana social, entende que a violência não deve ser vista como um acontecimento de conotação positiva. Uma vez que, mesmo surgindo de situações conflituosas, destrói as relações.

Para apoiar a direção das escolas, a SEEDUC do Rio de Janeiro criou os seguintes Programas no eixo ‘Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho’ dentre eles, o ‘Mediação de Conflitos’, para auxiliá-los na resolução de problemas complexos, que vão além de suas funções

que extrapolam a atuação dos Diretores; um chamado ‘Manual da Cidadania’, indicando a legislação aplicável, as regras de conduta, dicas de boas maneiras, e demais assuntos pertinentes à gestão escolar. Outro foi o ‘Programa Restauração de Diálogos em Ambientes’, com o objetivo de responder de forma diferente às situações de conflitos, e fazer a Mediação de Conflitos, que, conforme Marques (2014), abrir espaço para o diálogo, proporcionava, aos envolvidos, mais segurança em falar de seus sentimentos.

Outro programa desenvolvido, em parceria com a Polícia Militar, era o de fazer o patrulhamento nas escolas, onde há maiores riscos de situações de violência acerca de enfrentamento de tráfico. Consoante Marques (2014), escolas inseridas em contexto que precisam suspender as aulas, gera muito absenteísmo, evasão e doenças como síndrome do pânico e depressão.

Marques (2014) ainda relata que o grupo de ações desenvolvidas originou um modelo de segurança, analisando todas as variáveis, que resultou em um procedimento padrão, o qual fora elaborado conforme o perfil da escola. Para isso, os diretores receberam uma formação inicial oferecida pela SEEDUC.

Os tipos de conflitos mais verificados no ambiente escolar foram: o não atendimento a atividades burocráticas e administrativas, relacionados à estrutura e ao funcionamento das unidades; falta de professores; assédio moral; questões envolvendo merenda escolar; questões de poder. Marques (2014) ressalta que precisamos reconhecer que o cidadão é sujeito de direito, dessa forma, cabe aos estabelecimentos de ensino verificar a situação que se apresenta, de forma que haja uma resolução do impasse. O que nem sempre acontece, e como consequência, usa-se a política de responsabilização daquele que destrata, assedia.

Acerca dos Programas desenvolvidos, quanto à Capacitação em Mediação de Conflitos, eles se mostraram muito aquém do que seria necessário; em relação à Restauração de Diálogos em Ambiente, a interrupção durante as férias comprometeu a sua eficácia, vez que a descontinuidade não contribuiu para que os multiplicadores aprendessem; sobre o patrulhamento, muitos o veem com estranhamento, já que a Secretaria, ao pensar em respostas positivas ao conflito e à violência no ambiente escolar, não deveria contar com a força policial dentro das escolas.

Ao finalizar sua pesquisa, Marques (2014) percebeu que uma maior ênfase foi dada à questão do Conflito. Desta forma, ela enfatiza que é importante perceber o conflito como algo que permeia as relações humanas nas diversas instâncias sociais, não sendo possível ter a ideia ou a imagem como sendo algo simplesmente negativo do conflito. Marques (2014) destaca ainda que, segundo o pensamento de Ortega (2002), que a Mediação de Conflitos deve ser uma

questão de mudança de postura das pessoas frente a uma situação, sendo ela a intervenção de uma terceira pessoa no conflito, de forma que se chegue em um acordo.

A pesquisadora destaca que os Programas e Projetos demandados pela Secretaria de Educação são pensados em um contexto macro, necessitando de adaptações às especificidades da região onde serão implementados, razão pela qual não se pode analisá-los a partir de uma única perspectiva.

Como propostas de ações para o PAE, Marques (2014) sugere a sensibilização dos gestores escolares para a questão do conflito e violência escolar; a organização de Palestras sobre Manifestações de Conflitos na CEREL; a sensibilização dos Orientadores Educacionais das Unidades escolares sobre a questão do conflito e da violência escolar; a sensibilização dos alunos, representantes de turma, para a questão do conflito e violência escolar; a criação de Grupo de Trabalho (GT) com foco em Conflitos Escolares e Mediação de Conflitos.

A pesquisadora enfatiza, que as propostas apresentadas, levando em conta que em situação de conflitos e violência não há ganhadores ou perdedores, e partindo do pressuposto de que, apesar do conflito e da violência terem características complexas, são passíveis de entendimento e de intervenções que visem o seu combate.

Assim como Marques (2014) enfatiza em sua pesquisa, foi possível verificar que a forma de mediar e resolver os conflitos também é um processo educativo tão essencial quanto as disciplinas do currículo obrigatório. Destaca que a escola por ser um organismo vivo reflete o impacto do contexto onde está inserida, necessitando de construir caminhos para equilibrar a missão de educar com a de formar valores, os quais são imprescindíveis para a construção das novas gerações. Nesse sentido, no entendimento do autor, conflitos não podem ser velados, devem ser resolvidos, mas que as instâncias superiores adentrem os ambientes escolares para propor ações realmente condizentes com as realidades. Uma crítica que a pesquisa traz e que devemos evidenciar é que a força repressora da polícia não deve ser utilizada em ambientes escolares, uma vez que ela é o retrato da ineficiência dos processos educativos, e acaba por descaracterizar o processo de construção de cidadã.

A pesquisa de Assis (2015) buscou estudar e analisar a eficácia das ações gestoras e a implementação do PROERD⁹ numa das maiores escolas públicas da zona norte da cidade de

⁹ PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) inicialmente implantado como Drugs Abuse Resistance Education (DARE) – Educar para Resistir ao Abuso de Drogas –, em Los Angeles, Califórnia (EUA), em 1983, e atualmente presente em 58 países. O DARE chegou ao Brasil em 1992, junto à Polícia Militar de São Paulo. Atualmente é desenvolvido pela Polícia Militar (PM), em todos

Manaus, que enfrenta dificuldades no combate à violência escolar e fazia um trabalho de sistematização dos casos de violência, que se deu em função das ameaças que a pedagoga da escola sofrera por parte de um grupo de alunos. Diante disso, o gestor buscou entre o corpo docente alternativas para conter o problema, foi quando surgiu a parceria com a Polícia Militar com o programa.

Para embasamento teórico, Assis (2015) buscou os seguintes autores, no que se refere à Violência Escolar: Elias (2011), Abramovay e Rua (2002), Boneti e Prioto (2009), Unesco (2002), Charlot (2002), Colombier et al (1989), Sposito (2004), Shilling (1999); à Gestão Escolar: Peregrino (2010), Carneiro (2005), Chrispino e Chrispino (2002), Luck (2009), Guimarães (1996), Luchesi (1992), Vasconcellos (2001), Unesco (2002), Polon (2011), Abramovay e Rua (2002), Cardoso et al (2013); acerca do tema Polícia na Escola: Elias (2011), Ribeiro (2005) e Ramos (2009).

Com o propósito de elucidar a temática abordada, Assis (2015) realizou levantamento bibliográfico, desenvolveu a metodologia de estudo de caso, com abordagem quanti-quali, utilizando-se de questionários com alunos e professores e entrevista com o gestor. A pesquisa procurou identificar os casos de violência ocorridos entre os anos de 2009 e 2012, e avaliar também a implementação do PROERD.

Durante a pesquisa, verificou-se que os alunos reconhecem o PROERD como um programa positivo, e que a presença policial na escola melhora a qualidade da educação, uma vez que auxilia os professores na questão da disciplina. No entanto, alguns professores disseram que a presença policial é apenas razoável, mas pela força que a PM impõe incita que haja a necessidade de uma força de coerção na escola, descaracterizando a função da escola.

Conforme o pesquisador apresenta, alguns alunos associam o PROERD à instituição Polícia, ligando-a à ideia de repressão, mostrando que a relação entre alunos e policiais ainda é conflituosa, o que se deve ao fato de a polícia ser uma instituição que reprime. Mesmo assim, os pesquisados revelam que a presença de policiais fardados na escola foi importante para que os alunos não utilizassem da violência na resolução de seus problemas. Mencionam que a escola parece transferir para a PM o seu papel, o que gera críticas.

Um trabalho que mereceu destaque na pesquisa foi ‘O Projeto Aluno Monitor’. Os alunos atuavam no contra turno, com a tarefa de ficar nos corredores da escola, acompanhados pelo professor de apoio, organizando a entrada e saída dos alunos das salas de aula, mas para

os estados brasileiros, com foco nos alunos das 4ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (equivalente e aos 5º e 7º Anos em ciclos) (ASSIS, 2015).

isso, esses alunos precisavam corresponder às expectativas em sala de aula para poderem participar do projeto. Na pesquisa, os alunos evidenciaram que queriam a melhoria da questão da segurança para diminuir os atos de violência na escola.

Assis (2015) relata que a gestora da escola evidencia que os alunos não têm o apoio dos pais, e que com isso a equipe gestora e a de professores acaba sendo os ‘ouvidos’ dos alunos, necessitando que os orientem a perceber a realidade de vida de forma diferente da que estão inseridos. Ainda, segundo a gestora, o meio em que os alunos vivem é violento, e que muitos não têm a presença dos pais em sua formação.

Nesse caminho, o pesquisador, baseado em Elias (2011), afirma que os professores são peças chaves para que os projetos de prevenção à violência escolar deem certo. Sendo importante que saiam das zonas de conforto e busquem conhecer a realidade que cada aluno tem, e que para isso é necessário que os professores sejam valorizados, começando pela carreira, remuneração adequada, e que a sociedade enxergue a importância do papel da educação na formação social.

A pesquisa oportunizou verificar que a participação no PROERD não é unânime e que alunos se sentem intimidados com a presença dos policiais na escola. Que há uma incoerência entre o objetivo do programa e o que realmente acontece. Que há apenas a transmissão de conteúdo, deixando o aluno como ser passivo no processo de aprendizagem.

Diante disso, o pesquisador propõe algumas ações no PAE, como: 1- Inclusão do projeto Aluno-Monitor na lista dos projetos institucionais da escola, com elaboração e assinatura de um Termo de Compromisso Voluntário entre os alunos do projeto e o gestor da escola; 2- Parceria da escola com a PM para que o PROERD seja incluído nas programações e ações da escola, com as adaptações necessárias, considerando as críticas, para melhorar seu desenvolvimento na escola; 3- Execução de palestras de formação e orientação para os professores e pais sobre temas relacionados à violência escolar, familiar e prevenção contra as drogas, com a participação do PROERD para pais, do Conselho Tutelar, Igrejas da comunidade e profissionais convidados (psicólogos, educadores, e outros); 4- Elaboração de uma cartilha com os temas discutidos no bimestre pelos alunos e nas palestras de formação e orientação dos professores e pais; 5- Criação de um projeto voltado para atividades artísticas, culturais e de lazer, com parcerias entre escola e as secretarias de esporte e cultura.

A pesquisa de Assis (2015) ajuda a fazer algumas críticas à força policial na escola, incitando que a repressão não é o melhor caminho para se fazer educação, onde alunos devam se intimidar para se educar.

Outro ponto que merece uma reflexão é que, em tempos contemporâneos, a não presença dos pais em muitos lares se tornou um fenômeno natural, e isto não impede que os filhos sejam bem ou mal-educados. Percebe-se que em todas as classes sociais essa presença não é efetiva, o que não pode justificar a maioria dos problemas que a escola enfrenta.

Muitas vezes, a presença física não é necessariamente a melhor, ou que a não presença física não possa ser compensada pelas ações feitas de longe. Associar esse fenômeno às posturas violentas acaba por generalizar e a atribuir os problemas àqueles que não possuem uma família totalmente presente.

No entanto, não podemos deixar de concordar que o conhecimento da realidade social de seus alunos e do território em que eles vivem é fundamental para diminuir preconceitos e erros de análises por parte dos professores e da própria escola como um todo.

3.1.3 Clima escolar

A pesquisa de Guedes (2017) teve como objetivo subsidiar novas propostas para melhorias do ambiente escolar, por meio de um processo de mediação eficiente nos conflitos intraescolares. Para isso, o pesquisador analisou o processo de gestão de conflitos escolares em uma escola do interior do Estado do Amazonas, cujos índices de registros nos livros de ocorrências eram percebidos em assimetria no período entre os anos de 2011 a 2015.

Para compreender melhor as definições de conflitos, o pesquisador buscou fundamentação em autores como Chrispino (2015) que define conflito como sendo a forma divergente de interpretar os fatos ou acontecimentos. Nesse sentido, segundo o pesquisador, relacionamentos conturbados podem afetar o desenvolvimento dos grupos em sociedade, impedindo o crescimento social, assim:

[...] conflitos são características inerentes aos relacionamentos sociais devido à grande diversidade de culturas existentes em sua composição e podem resultar em duas formas antagônicas de atitudes. Uma marcada pela mediação eficiente dos conflitos, utilizando-os como pilares para a promoção do desenvolvimento e crescimento de um grupo social através do consenso entre as diversidades. A outra definição, relacionada aos agravantes do conflito e contraditoriamente ao significado da primeira, é percebida pela falta de diálogo e consenso no processo de mediação, o que pode resultar em várias formas de violência, na ruptura da estrutura dos relacionamentos intraescolares e na estagnação do processo de comunicação (GUEDES, 2017, p. 15).

Conforme Chrispino (2007) citado por Guedes (2017), o conflito faz parte da vida e das atividades sociais das pessoas. Que o mesmo tem origem nas diferentes aspirações, desejos e interesses pessoais, sendo que o conflito não se refere ao erro ou ao acerto, mas às concepções diferentes que são produzidas em vista de outras posições ou opiniões.

Caminhando nesse sentido, Guedes (2017) pontua que o ‘Clima Escolar’ é um fator que está inter-relacionado ao contexto do ‘Conflito Escolar’, para isso buscou defini-lo a partir de alguns autores como Candian e Rezende (2013), para estes “Clima Escolar é o conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola” (Candian, Rezende, 2013, *apud* GUEDES, 2017, p. 16).

Ainda sobre o clima escolar, Melo e Morais (2019, p. 3), embasadas em diversos autores, conceitua: o “clima escolar se constitui de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar sobre os diferentes aspectos (dimensões) da instituição”, podendo abranger aspectos ligados tanto ao clima relacional, entre os atores educacionais (alunos, professores, gestores) quanto à organização da instituição escolar, como a gestão da escola.

Ressalta, ainda, que um clima escolar positivo produz efeitos preventivos nas relações interpessoais e favorece um melhor desempenho escolar, e define clima positivo como “aquele no qual os atores da comunidade escolar se envolvem nas tomadas de decisão perante a escola, privilegiando uma boa explicação do professor, bom relacionamento” (MELO; MORAIS, 2019, p. 3). As autoras enfatizam que um:

[...] ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física até as relações sociais amistosas ocorridas naquele espaço, favoreceria uma melhor disponibilidade para estudar, aprender e, conseqüentemente, obter melhor desempenho em avaliações [...] estimula a aprendizagem, em que alunos, professores e gestores querem passar a maior parte do dia, realizando atividades, proporcionando conhecimento e incentivando o senso de comunidade, o que também minimiza problemas relacionados ao comportamento [...] o clima abarca diferentes aspectos em que se favorece o sentimento de que aquela escola é boa para estudar (MELO; MORAIS, 2019, p. 4).

Nesse caminho, os próprios pais acabam apoiando a escola em busca da missão institucional, o que corrobora para que o clima escolar seja positivo. As autoras também enfatizam que os contextos socioeconômicos dos estudantes são fatores diretamente ligados ao clima escolar e aos desempenhos acadêmicos, e quando estes contextos são desfavoráveis, os resultados tendem a ser desfavoráveis.

Nesse pensamento, o pesquisador ressalta que o clima escolar é formado por todas as personalidades individuais, características institucionais e culturais que permeiam o contexto escolar, que quando apresentam de formas irregulares podem causar desequilíbrio nas relações interpessoais entre os atores escolares, incitando-os a agir de formas impensadas, resultando em situações violentas. Assim, o ‘Clima Escolar’ engloba diferentes aspectos que contribuem para perceber como a escola é, e como se dão as relações interpessoais dentro dela.

Para entender e analisar o contexto da escola, o pesquisador utilizou a metodologia do estudo de caso com pesquisa qualitativa, fez pesquisa documental, analisando os registros de Indisciplina e Violência Escolar do Livro de Ocorrências da escola e revisão bibliográfica para classificação dos registros conforme os tipos de violência, tipos de conflito e os contextos de clima escolar observados.

A pesquisa buscou, também, ter como foco central a gestão escolar, uma vez que esta é o pilar das mediações dos conflitos existentes na escola. Para isso, procurou entender o perfil dos relacionamentos interpessoais ocorridos entre escola e comunidade, que pode ser verificado nos assentos dos livros de ocorrências da referida escola.

Ao fazer a análise de tais livros, foram verificados registros com relatos em comum, sendo os mesmos categorizados em três tipos: agressão verbal, agressão física e comportamento irregular. Para a compreensão nessas três categorias, Guedes (2017) utilizou uma revisão bibliográfica baseada nas ideias de Chrispino (2007), Abramoway e Mancini (2008), Nascente, Luis e Fonseca (2015) e Fonseca Rodrigues e Antônio (2012), uma vez que os autores abordam temas como: indisciplina, violência e conflito escolar, e como esses eventos são percebidos nas formas de utilização dos livros de ocorrência.

A partir da pesquisa, Guedes (2017) verificou que na escola há muitas situações de conflitos, que embora sendo de caráter disciplinar, a maioria das medidas são tomadas pela própria equipe escolar, quando, em muitos casos caberia a providência ser tomada por órgãos competentes, como o Poder Judiciário. Outra vez revelando que as escolas estão despreparadas para lidar com situações conflituosas, e que não são capazes de agir a partir do diálogo para mediar os conflitos, e busca, muitas vezes, realizar ações isoladas em suas instituições.

Foi observado, também, que a ausência de um PPP atualizado e um conselho escolar sem a devida representatividade não favorece uma gestão participativa. E que as sanções disciplinares são acatadas sem a devida discussão ou reflexão por parte da escola, contrapondo princípios previstos na LDB 9394/96; que a proposta curricular é distante da realidade local, desmotivando o aluno por conta dos conteúdos que não apresentam significado algum para sua

vida. Foi possível perceber que há indiferença da comunidade escolar por ter que acatar as decisões que não foram postas em discussão.

Outro ponto importante que Guedes (2017) destacou, e que carece de reformulação, são os registros de advertência, os quais deveriam ser feitos em documento específico para serem arquivados e consultados posteriormente se necessário, ao contrário do que acontece na escola. Verificou-se também que há a utilização do livro de registro para qualquer situação de comportamentos considerados inadequados ou indisciplinados para com a administração.

A maioria dos registros que tem como natureza do fato a violência escolar, preenchendo a maior parte dos registros verificados, são enquadrados na legislação penal como “infração” (que é um crime cometido por menores), quando o conteúdo desses registros nada mais são que agressões verbais, físicas e psicológicas que ocorrem todos os anos no contexto dos relacionamentos intraescolares e extraescolares, apresentando os agressores como discentes, que mesmo tentando justificar seus atos violentos não comprometem em nenhum momento, outros membros da comunidade ou funcionários da escola em estudo.

Diante de todos os achados, Guedes (2017) propôs um Plano de Ação Educacional que traz quatro ações, as quais visam sistematizar os registros de ocorrência através de um formulário específico para que viabilizem informações eficientes para a mediação dos conflitos. Dentre as ações, há uma que se objetiva a oferecer uma formação para o sujeito educacional exercer a função de mediador de conflitos e outra para promover uma roda de conversas com alunos e demais membros da comunidade escolar.

Com a pesquisa de Guedes (2017), entendemos que a escola muito pouco avançou em relação ao passado, que carece de incutir em suas práticas a discussão sobre indisciplina, falta de participação, que precisa rever a representatividade em suas decisões e que ainda há uma grande distância dos conteúdos para como a realidade local. Nesse sentido, para buscar uma escola que converse com seu público é necessário que se crie uma cultura que promova uma maior participação dos alunos e das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola.

3.1.4 Indisciplina na escola

Fagundes (2017), com o propósito de pesquisar sobre a indisciplina escolar, analisou o projeto “Boa conduta” numa escola estadual da região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais. Para o pesquisador a criação do projeto parecia estar mais relacionada à fragilidade da proposta pedagógica da escola do que de um ambiente de desrespeito ou violência, embora tenha

percebido que o Projeto tenha contribuído com o monitoramento e a melhoria da indisciplina na referida instituição.

Para desenvolver o trabalho, o pesquisador utilizou-se como referencial teórico principal a obra “Vigiar e punir”, de Michel Foucault (1999) e os autores Aquino (1996) e Garcia (2009) que tratam da representação dos professores sobre a indisciplina escolar, e como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como método de investigação o estudo de caso, usando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e a realização de entrevistas com o gestor, com o pedagogo e com os professores, além da realização de um grupo focal com os alunos.

Fagundes (2017) relata que O Projeto “Boa Conduta” foi inserido no contexto escolar no ano de 2009, em virtude das recorrentes reclamações dos professores em vista da indisciplina dos alunos em sala de aula. A partir das análises dos registros dos relatórios do projeto, percebeu-se, que entre 2009 a 2012 as ocorrências de casos de indisciplinas diminuíram em 87%. Porém, entre os anos de 2013, 2014, 2015, o Projeto se mostrou menos eficaz.

Segundo Fagundes (2017), o trabalho dos profissionais da escola era norteado pela ordem disciplinar em detrimento à proposta pedagógica. Colocando o fazer pedagógico, conforme (Foucault, 1999 *apud* FAGUNDES, 2017), em uma visão punitiva, remetendo a uma economia de esforços nas práticas de ensino, impondo relação de poder entre os atores envolvidos.

Com a pesquisa, observou-se que o Projeto “Boa Conduta” não estava sendo uma ferramenta adequada da gestão escolar para lidar com o problema da indisciplina na escola, já que os alunos se acomodam com a possibilidade da punição. Para o pesquisador, há de se considerar que o problema da indisciplina escolar discente é complexo, uma vez que envolve diversos aspectos que vão desde o exercício da docência, à gestão, à pouca participação da comunidade escolar nas decisões, à falta de conhecimentos teóricos sobre a temática, à forma como se percebe a indisciplina pelos diversos segmentos da comunidade escolar. Elucidando que o surgimento do projeto em análise se deu pela fragilidade da proposta pedagógica e pela percepção do significado de indisciplina presente no ambiente escolar.

O estudo possibilitou, ainda, verificar que as práticas tradicionalistas prevalecem na instituição e que são vistas como características importantes pelos pais, que eventos que remetem ao Regime Militar permanecem no calendário escolar e são enaltecidos pela comunidade. O segmento de pais, mesmo que seus filhos fiquem de fora de certos eventos, nunca reclamam do projeto.

Os professores aprovam o projeto, os alunos tidos como ‘disciplinados’ acreditam ser importante para a escola o desenvolvimento do projeto “Boa Conduta”. No entanto, os alunos tidos como ‘indisciplinados’ se mostram avessos à sua existência. Indicando que a sociedade brasileira, não obstante os avanços, ainda é conservadora e disciplinadora. O que denuncia que as questões que interferem no contexto escolar ultrapassam seus muros. Não sendo possível delimitar o alcance da disciplina/indisciplina.

Verificou-se que, embora o Projeto disciplinar “Boa Conduta” estivesse descrito no PPP, não havia um embasamento teórico que justificasse sua existência, tornando-o fragilizado, não favorecendo o trabalho do professor em sala de aula, já que a ausência de uma linha de fundamentação corroborava para que o trabalho docente se desse de forma individualizada, tendo que laçar mão de conhecimentos adquiridos na sua formação inicial ou nas experiências adquiridas no exercício da função, sem nenhum embasamento teórico.

Fagundes (2017) enfatiza que o viés punitivo favorece à exclusão, que vem sendo um dos maiores desafios da educação brasileira, em vista que a educação é direito de todos e devemos construir uma escola inclusiva, conforme dispõe a Constituição Federal/1988.

Percebeu-se com a pesquisa, que a missão da Escola estudada contemplava uma educação pautada em valores éticos, morais, políticos e sociais, para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade. E que a falta de um PPP condizente com a diversidade da realidade dos atores atendidos pela escola fragiliza o trabalho do professor, que, conseqüentemente, não tem como chegar nos alunos que realmente necessitem de atenção especial, de modo que possam fazer uma intervenção sem necessitar de punição, uma vez que a punição, segundo Foucault, “é o instrumento do poder” exercida para atingir seus objetivos (FOUCAULT, 1999 *apud* FAGUNDES, 2017, p. 29).

Fagundes (2017) evidencia, através de Passos (1996), que, ao entrar na escola, o aluno acaba por renunciar à diversidade de espaços que lhes são oferecidos para conviver em um espaço com normas, regras, onde todos passam a ser igualados, divergindo do espaço habitual, levando-o a resistir em busca de uma liberdade. Assim, o uso de dispositivos punitivos gera o medo, camuflando o real comportamento dos alunos, o que impossibilita ao professor o diagnóstico real para o processo de avaliar. Muitas vezes, um ambiente com muitas regras, normas torna-se um lugar êmulo, impróprio ao aprendizado, o que dificulta a disciplina.

Outro ponto que chamou à atenção do pesquisador foi a premiação que se atribuía aos alunos considerados de boa conduta, com os resultados divulgados em murais, o que gerava concorrências entre turmas e alunos, com isso, os próprios alunos passaram a cobrar resultados de seus colegas, causando algumas discussões acaloradas entre eles. Contudo, o ambiente de

disputa facilitou o trabalho da gestão, uma vez que quem exigia o cumprimento das regras eram os próprios alunos. Observando-se uma redução nos números de ocorrências.

Segundo Fagundes (2017), o Projeto “Boa Conduta” tinha cunho punitivo, disciplinar, com mecanismo penal, ignorando a existência das legislações, pois relega as orientações de inclusão presentes na LDB 9394/96 e outros documentos oficiais. A utilização da ação punitiva é questionável.

Os resultados do projeto inferem-se que uma boa parte dos alunos que possuem inúmeras ocorrências disciplinares não modificou a sua postura. Uma vez que, segundo Foucault (1999) citado por Fagundes (2017), a sanção imposta pelo projeto não objetiva à correção dos contraventores, mas de impor limites e acostumar os alunos às normas estipuladas, revelando as vontades daqueles que aplicam as sanções.

O pesquisador enfatiza que os processos educacionais devem promover atividades cujas oportunidades sejam democráticas de forma que favoreçam desenvolver no ambiente escolar a capacidade de convivência e tolerância. Fagundes (2017) realça que o projeto que propunha a identificação de alunos indisciplinados, para intervenção posterior, tornou-se um projeto para vigiar e punir.

Segundo Fagundes (2017, p. 85), com base em Aquino (1998), “a indisciplina seria fruto do insucesso da ação pedagógica, com toda a complexidade que isto significa”. Porém, os professores atribuem a frustração do trabalho pedagógico à indisciplina. Nessa linha de pensamento, ressaltamos que, muitas vezes, as causas da indisciplina encontram-se nas inúmeras demandas que os professores abarcam, fazendo com que não consigam planejar eficazmente suas aulas, tornando-as enfadonhas, não conseguindo prender a atenção dos alunos, que acabam sem ter o que fazer, conseqüentemente, gerando indisciplina.

Em vista de todos os problemas encontrados no desenvolvimento do Projeto “Boa Conduta”, o pesquisador propõe ações que visam corrigir as fragilidades encontradas no ambiente escolar, dentre elas, a elaboração inadequada da proposta pedagógica, sem participação dos atores da comunidade escolar e sem aporte teórico. Para isso sugere: 1- A reformulação da Proposta Pedagógica, que perpassará as seguintes etapas: I: Sensibilização da comunidade escolar, II: Estudos sobre a legislação educacional, III: Criação de bases pedagógicas de ação IV: Construir a missão da escola, V: Inserção de orientações sobre disciplina escolar; 2- Readequação do Projeto “Boa Conduta”, com as etapas: I: Sensibilização da comunidade escolar, II: Extinguir o viés punitivo (sanção/premiação), III: Verificação da pertinência do Projeto junto à comunidade escolar.

3.1.5 Cultura de Paz

Guiducci (2018) analisou o programa ‘Rede de apoio à cultura da paz no ambiente escolar’, nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Ubá. O foco principal da pesquisa foi acompanhar as capacitações do programa, com vistas a detectar as dificuldades sobre sua implantação.

Para elucidar as temáticas acerca da mediação de conflitos, a pesquisadora buscou aporte teórico nos seguintes autores e seus respectivos temas: Venturi (2016) violência escolar e cultura de paz; Sposito (1988) conflito e violência escolar; Chrispino (2007) conflito; Vinha e Tognetta (2009) conflitos e ambiente escolar; Jares (2002, *apud* SALES FILHO, 2009) conflitos; Waiselfsz (2015 e 2016) violência; Debarbieux e Blaya (2002) violência; (BRASIL, 1990) direitos das crianças e adolescentes; Debarbieux (2002) violência escolar, prevenção, cultura de paz; Becker e Kassouf (2016) violência escolar; Abramovay e Rua (2002) violência escolar, violência simbólica e as questões que envolve essa violência escolar; Abramovay (2002) cultura de paz, valorização da diversidade; Abramovay (2004) violência, conflitos; Charlot (2002) violência escolar; Alves (2002) indisciplina; Tavares e Pietrobon (2016) relacionamentos escolares; Netto-Maia et al. (2013) violência escolar, exclusão, infância e juventude; Hayden (2001) violência e expulsão/transferência; Baptista (2012) direitos humanos; Jacobina, Costa (2011) direitos da criança e do adolescente; Conanda (2006) garantia de direitos; Orsini, Guerra (2014) garantias e direitos; Freire (2015) liberdade e ética.

Como metodologia de pesquisa, Guiducci (2018) utilizou a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e teve como instrumentos entrevistas, questionários e pesquisa de campo. Com a pesquisa, foi percebido que as capacitações da Rede de Paz proporcionaram aos participantes momentos de reflexão, aprendizagem e descobertas, fazendo com que muitos profissionais voltassem a acreditar na possibilidade de alguma mudança. A autora reforça que, não há fórmulas mágicas ou receitas mirabolantes para resolver ou minimizar o problema da violência escolar, o que há é um longo caminho a ser traçado, com parcerias e batalhas, onde a escola deva ser a porta de saída para a solução do problema.

Um ponto positivo que Guiducci (2018) aponta é que os envolvidos nas Capacitações para Convivência Democrática e Formação de uma Cultura de Paz nas Escolas receberam bem o projeto e atuam efetivamente no desenvolvimento dos estudos. Muitos acreditam na efetividade da Rede de Paz como ferramenta para auxiliar as escolas na mediação de conflitos e na propagação de um ambiente de paz. Em contrapartida, a pesquisadora relata que a demanda excessiva de trabalho dos profissionais, aliada à quantidade de conteúdo a serem ministrados

em curto espaço de tempo, faz com que, muitas vezes, o professor não consiga ouvir o aluno, o que não o oportuniza se manifestar pacificamente dentro da escola.

Guiducci (2018) ressalta que as Capacitações em Mediação de Conflitos realizadas pelo projeto Rede de Paz buscam aguçar nos participantes a convivência democrática e a solução dialogada de conflitos, tão comuns na adolescência. Nelas, trabalham os problemas comuns da adolescência, colocando o jovem e o adolescente em posição ativa, uma vez que ele se torna protagonista de ações multiplicadoras.

Conforme destacado por Debarbieux (2002) citado por Guiducci (2018, p. 53), a violência “é construída cotidianamente dentro da escola, por atos e ações que muitas vezes passam despercebidas. Porém, da mesma forma que é construída, pode ser desconstruída através de ações que valorizem os indivíduos”.

Nesse contexto, para desconstruir os processos, o melhor é trabalhar para se prevenir as situações de violência. Dessa forma, as Campanhas de conscientização devem ser o caminho, porém deve haver a participação de toda a equipe pedagógica da escola. Para isso, conforme Abramovay (2004) citada por Guiducci (2018) é importante que se busque uma gestão participativa, envolvendo, principalmente, os alunos na construção dos processos educacionais internos da escola.

Guiducci (2018) concluiu que a maioria dos atores convidados a participar das capacitações recebeu bem o projeto e atuou efetivamente para sua aplicação prática. Eles acreditam em sua efetividade como ferramenta de auxílio na mediação de conflitos e propagação de uma Cultura de Paz. Em seu PAE ela sugere, dentre as ações: 1- Ampliação das capacitações, envolvendo maior número de profissionais, alunos e comunidade escolar; 2- Divulgação do projeto Rede de Paz; 3 - Elaboração do Plano de Convivência Escolar, com constituição de uma comissão dentro de cada escola, composta por integrantes do Grêmio Estudantil, os mediadores formados na capacitação da Rede de Paz, representantes das famílias e representantes dos professores; 4- Envolver os pais e responsáveis, apoiá-los e motivá-los a participar das decisões escolares; 5- Divulgação da Rede de Paz e de suas capacitações.

3.1.6 Gestão de Conflito

Kuhl (2013) investigou processos administrativos e irregularidades de servidores em Limeira. A motivação para o estudo se deu em razão da experiência da pesquisadora que era diretora de escola municipal, e, no período de fevereiro de 2010 a março de 2013, atuou como membro de uma Comissão Permanente de Sindicância/Disciplinar (CPSD), cuja finalidade era

de apurar irregularidades cometidas por servidores públicos que atuavam na Secretaria Municipal da Educação de Limeira (SME). A ênfase da pesquisa incide nos aspectos que circundam a gestão de pessoas, uma vez que, nos processos, os gestores estavam envolvidos de forma direta, sendo denunciante ou sindicado.

A pesquisadora usou como metodologia a pesquisa qualitativa, com o estudo de caso, e a análise de dados, nos relatórios finais e informações avistadas nas próprias portarias de instauração de processos publicadas em Diário Oficial do Município (DOM) e, principalmente, pelos depoimentos prestados ao longo da instrução, colhidos pela Comissão Permanente de Sindicância/Disciplinar (CPSD). Com recorte temporal de 2010 a 2012.

Ficou evidente que 70% dos processos instaurados foram arquivados, e que somente 1/3 apresentou maior gravidade. Diante dessa verificação, Kuhl (2013) ressalta que as medidas preventivas e educativas serão mais eficientes, uma vez que poderão gerar soluções menos danosas na resolução dos conflitos, haja vista que o teor deles revela que foram provenientes de relações interpessoais mal resolvidas, e que poderiam ser solucionados no âmbito escolar, evitando ser arrastados por muitos anos.

As análises documentais, relativas a processos de uma mesma diretora, levaram a inferir que ela não demonstrava habilidade em liderar, e não se autoavaliava, gerando clima de insatisfação na equipe. Em outra escola, o clima era insustentável entre a diretora e servidores, o que gerou transferências de alguns destes. Havia denúncias de que a diretora maltratava e gritava com os funcionários que apresentavam posturas inadequadas na escola.

Para elucidar as questões relacionadas ao estudo de caso, a pesquisadora buscou embasamento teórico nos seguintes autores: Heloísa Lück (1996), (2002), (2008), (2009), (2010) com abordagem relativa à Gestão Escolar; Stephen Robbins (2002), Comportamento Organizacional; Humberto Dalla Bernardina Pinho (2013), Mediação; Léo da Silva Alves (2005), Sindicância Investigatória.

Apoiada em Lück (2008), a pesquisadora aponta que os gestores escolares não admitem que seu trabalho é o de proporcionar a conciliação, resolvendo os conflitos, desfazer as tensões que existem no fazer escolar. Nesse sentido, Kuhl (2013) enfatiza ser imprescindível que o gestor se veja como líder frente às demandas advindas do cargo, que conheça sua equipe e compreenda as especificidades inerentes à gestão de pessoas. Que o gestor organize o ambiente de trabalho de forma harmônica e positiva, para favorecer à convivência democrática. Que é necessário promover o senso de colaboração entre os membros da equipe, favorecendo a construção de um clima organizacional bem articulado, e baseado em Bravo (2011), sinaliza que, para o gestor conseguir fazer uma gestão participativa que possibilite a criação um clima

necessário ao envolvimento e à criatividade da equipe, haja vista que o gestor ocupa uma função central dentro da instituição, e é nele que recaem as maiores responsabilidades burocráticas.

Nesse caminho, a pesquisadora, baseada em Lück (2008), enfatiza a necessidade de o gestor estabelecer diálogo contínuo com seus funcionários, uma vez que liderança engloba uma infinidade de comportamentos, como decisões e ações que tendem a influenciar pessoas e a produzir resultados.

Kuhl (2013) ressalta que a forma com que o gestor administra as situações que ocorrem no âmbito escolar pode gerar conflitos e desarmonia, no entanto, se, por outro lado, conseguir gerenciar com eficiência tais situações, pode criar um clima favorável aos relacionamentos, o que favorecerá a busca por alternativas coerentes para solucionar os problemas. Conquanto, nem sempre o gestor escolar consegue administrar esses conflitos, vez que envolvem questões muito além de sua capacidade de resolução, o que demanda dele conhecimentos mais específicos acerca de conflitos, relações interpessoais, gestão de pessoas. Ou porque, em muitos casos, os diretores não as veem como sua função, e tampouco procuram estimular a equipe a exercer o potencial que tem.

Baseada em Lück (2008), a pesquisadora destaca que o gestor deve se reconhecer como liderança “capaz não só de gerenciar todas as demandas a ele atribuídas em razão do cargo, mas, também, aquelas que decorrem de maneira implícita, como os conflitos que se descortinam nas relações existentes entre as pessoas que convivem diariamente no mesmo local” (KUHL, 2013, p. 74).

Nesse sentido, é imprescindível, que o gestor conheça sua equipe, e as particularidades que permeiam a gestão de pessoas. Uma vez que o funcionamento da escola e os resultados dependem de todos os fatores organizacionais aos quais estão interrelacionados. Para isso, a criação de bons relacionamentos entre os pares e o próprio gestor possibilitará o desenvolvimento de um trabalho harmônico que incidirá nas relações e, conseqüentemente, nos resultados institucionais.

Ocupar o cargo de gestor escolar exige mais do que vocação, demanda “agilidade, determinação, comprometimento e muita destreza na gestão de pessoas” (KUHL, 2013, p. 79). Para isso, baseada em Bravo (2011), diz que é importante que os gestores estejam sempre passando por formações continuadas, afim de capacitá-lo a desempenhar com eficiência as funções que o cargo requer. Para Kuhl (2013, p. 93), baseada em Braule (2010) “um gestor compromissado desperta o sentimento de igualdade no âmbito educacional reduzindo assim a intimidação, além de tudo ajuda as pessoas a sentirem-se num plano de igualdade e isso contribui para o bem-estar e eficácia do grupo”.

A pesquisadora concluiu com o estudo que gestores escolares possuem grande dificuldade para gerir os conflitos, e que desconhecem o fato que as conciliações na esfera escolar são mais eficazes que os processos sindicais. E que problemas de comunicação entre o gestor e seus funcionários dificultam a mediação dos conflitos e geram situações que minoram os relacionamentos e, por conseguinte, impedem de realizar um trabalho eficaz, comprometendo os resultados educacionais.

Na tentativa de melhorar a gestão de conflitos, os relacionamentos entre gestores e servidores e na busca por resultados, a pesquisadora sugere como ações para o PAE: 1. Capacitação para gestores, visando melhorias no clima organizacional e relacional no âmbito escolar como forma de prevenção de processos administrativos, uma vez que ele é o cerne da instituição; 2. Criação de um modelo do Sistema de Regulação para Pequenos Incidentes Cometidos por Servidores Lotados na SME: Procedimento Operacional, que normatizará o sistema de regulação quando ocorrer pequenas irregularidades praticadas pelos servidores das unidades escolares, quando as ações preventivas não forem suficientes para resolver os problemas.

Na seção seguinte, apresentaremos os referenciais teóricos que motivaram a pesquisadora a assumir o eixo central desta pesquisa.

3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS TEÓRICAS SOBRE O ASSUNTO

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa sobre a violência na escola brasileira e os desafios da gestão escolar para melhorar os índices educacionais e as metodologias utilizadas para análise de dados do contexto escolar brasileiro e da escola investigada.

Para elucidar as questões sobre violência escolar, violência simbólica, conflito escolar, mediação de conflitos e clima escolar, buscaremos embasamento teórico nos seguintes autores: Abramovay e Rua (2002); Abramovay (2004); Abramovay (2015); Bourdieu e Passeron (2014); Guiducci (2018), Guedes (2017). Sobre gestão escolar, buscaremos embasamento em: Dusi (2017), Freire (2015) e Luck (2009), dentre outros.

Conforme Abramovay (2004), os efeitos das diferentes manifestações de violência no contexto escolar podem ser observados no desempenho dos alunos, no abandono e na repetência escolar. A violência não deveria estar presente na escola, no entanto, vem se tornando uma realidade em todo país, e “recuperar os processos de integração social e de legitimidade do

espaço da escola tem sido o grande desafio que mobiliza os diferentes setores que atuam ou refletem sobre o universo escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 44).

As consequências da violência repercutem diretamente na vida e na rotina das escolas, causando incertezas e medo na comunidade escolar. A incansável busca pela mudança nas relações interpessoais na EEPCMD, para construir um clima escolar favorável à aprendizagem, se tornou algo primordial, em vista dos conflitos nela existentes.

Conforme Venturi (2016 *apud* GUIDUCCI, 2018) o ambiente escolar pode ser considerado extensão da comunidade em que a escola está localizada, sendo assim, os conflitos do seu entorno acabam interferindo na forma de convivência e no comportamento dos estudantes. Ressalta, também, que a diversidade existente no ambiente escolar se configura em uma riqueza de relações para o desenvolvimento das habilidades humanas e sociais dos alunos, uma vez que a convivência com o diferente dá essa possibilidade.

Ao mesmo tempo, essas relações acabam gerando hostilidades, conflitos, intolerância e aflições, requerendo que se busque a implementação de “uma cultura de paz e respeito” no ambiente escolar (VENTURI, 2016 *apud* GUIDUCCI, 2018, p. 45).

Abramovay (2015), enfatiza que “a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia” (ABRAMOVAY, 2015, p. 9). Ao falar dos diversos tipos de violências que ocorrem no ambiente escolar, há uma tendência maior de relatar casos entre alunos, mas o que não pode ser ocultado é que também há ocorrências entre o corpo técnico-pedagógico como vítimas e agressores.

É recorrente os professores reclamarem de insultos, acusações, ofensas, violência verbal advindas dos pais e dos próprios alunos. No entanto, os estudantes se queixam dos professores, que, muitas vezes, os tratam de formas agressivas, com expressões do tipo: “arrombada, retardada, burra, marginais, medíocres, imprestáveis, drogados, raça podre, vagabundos, pobres, vadios etc.” (ABRAMOVAY, 2015, p. 10).

Não obstante, nesse movimento de busca por formas de enfrentar as situações e as práticas de violência na escola, torna-se necessário que a escola dê visibilidade aos atos de violência, permitindo que estas sejam combatidas, porém, para isso, ela tem que romper com o discurso de vitimização, se colocando de frente aos problemas extramuros (as gangues, as drogas, a violência doméstica), os quais interferem no clima escolar e contribuem para os desarranjos nas relações interpessoais (ABRAMOVAY, 2004).

3.2.1 A organização da gestão escolar para diminuir os índices de violência e indisciplina no contexto brasileiro e na EEPCMD

Nesta subseção serão apresentados dados de pesquisas sobre a organização da gestão escolar para enfrentar a violência e a indisciplina no contexto brasileiro e dados de violência escolar da escola investigada.

Conforme Abramovay (2015), os profissionais da educação “ao atuarem em ambientes de insegurança e ameaça, se tornam menos capazes de desenvolver todo o seu potencial” (ABRAMOVAY, 2015, p. 19), acabam sendo menos criativos, não se sentem motivados a comparecer à escola, geram muitas transferências, provocando muita rotatividade o que reflete negativamente na qualidade do ensino. A alternância de professores é fator que influencia negativamente nas relações dos estudantes e da escola como um todo, contribuindo para a insatisfação.

Como o papel do gestor é fundamental na articulação das estratégias educacionais com foco na aprendizagem, sabemos que na EEPCMD esse papel se torna mais crucial em vista das inúmeras demandas que o gestor tem desempenhado e pelos desafios e características que a escola apresenta. Mediar conflitos, além das demais diligências que se impõe ao gestor escolar, se tornou algo desafiador para a gestão, que mesmo lançando mão de algumas estratégias ainda encontra dificuldades.

Conforme Dusi (2017), nas reformas gerencialistas educacionais ao redor do mundo, três aspectos chamam a atenção: “os processos de descentralização com conseqüente ampliação da autonomia e da responsabilização, o estabelecimento de sistemas de avaliação padronizada em larga escala e a ênfase em resultados (eficiência, eficácia, equidade)” (DUSI, 2017, p. 71).

Esses aspectos resultaram na exigência por utilização de processos democráticos para a escolha dos diretores, com o objetivo de conquistar avanços nos sistemas de gestão escolar, o que não, necessariamente, tenha garantido uma seleção de diretores capacitados para gerenciar de forma autônoma, participativa e efetiva as rotinas e dinâmicas escolares.

Nesse sentido, a escola ganha um novo formato que muito vem sendo criticado. Conforme Sibilía (2012), ao comparar escolas a empresas:

[...] muitas escolas deixaram de agir como aparelhos disciplinares, dedicados a produzir um tipo peculiar de corpos e modos de ser, para se tornarem uma espécie empresas cujo fim consiste em prestar um serviço – com diversos graus de sucesso ou de eficácia – entre os muitos outros oferecidos nos mercados contemporâneos. Seu objetivo é capacitar os clientes, em vez de formar os alunos de cada nação (SIBILIA, 2012, p. 93-94).

Percebemos que as escolas que agem conforme essa concepção fogem da dinâmica inclusiva, que busca valorizar as diferenças individuais e cria ambientes de troca e múltiplas vivências. Escolas com abordagens gerencialistas criam uma distância da vida real de seus alunos com a vida idealizada por esse sistema, onde os alunos passam a ser seus clientes com anseios capitalistas em detrimento dos ideais socialistas que outrora vem sendo defendidos pela própria CF/88.

Conforme Lück (2009), muito além de gerir capital, os gestores escolares devem gerir pessoas:

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LÜCK, 2009, p. 82).

Nesse caminho, por ser, o gestor, o cerne das intervenções nos processos escolares, deve ser movido por práticas inovadoras, de liderança que corroborem com a missão escolar de formar cidadão para o exercício da cidadania para além dos muros escolares.

Reafirmando a necessidade de os gestores saberem lidar com pessoas, percebemos, em relação aos processos de escolha e de formação dos dirigentes escolares no Brasil, através das pesquisas realizadas por Dusi (2017) nos estados de São Paulo, Pernambuco, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais, um descompasso entre as políticas implementadas por muitos entes federativos para lidar com questões essenciais da gestão, como: autonomia, planejamento, avaliações externas, disponibilização e informações e a responsabilização pelos resultados.

Para Alvoid e Black Jr. (2014 *apud* DUSI, 2017, p. 89).), “além de bons administradores escolares, especialistas em relações públicas e disciplinadores, os diretores devem ser capazes, sobretudo, de desenvolver e gerenciar o capital humano (professores)”.

Ainda segundo Lück (2009), a gestão escolar perpassa por dez dimensões, reunidas em duas áreas: organização e implementação. No que se refere à organização, elencam-se aspectos referentes ao embasamento legal, ao planejamento, ao financiamento, à organização sistemática, que viabilizará o aparato funcional e institucional que possibilitará a garantia das estruturas básicas para o desenvolvimento da educação, mas sozinhas não garantem o sucesso

das ações, no entanto são indispensáveis para possibilitar que as outras dimensões, diretamente ligadas ao fazer pedagógico, possam ser realizadas. Já em relação à implementação, as dimensões são as que buscam produzir, diretamente, as transformações no contexto escolar, as mudanças nas práticas educacionais, seja pela gestão democrática, participativa, visando ao alcance dos objetivos educacionais.

Para Waters, Marzano e McNulty (2003 *apud* DUSI, 2017, p. 91), “uma gestão escolar de sucesso requer interação e responsabilidade compartilhada com toda a equipe escolar, de forma a aproveitar os talentos e engajar os estudantes e suas comunidades na busca dos objetivos educacionais traçados”.

Em vista da importância que a gestão escolar tem como articuladora e principal elo para o direcionamento e sucesso das políticas educacionais, para a inovação e a sequência no trabalho pedagógico e também pelas dificuldades que a gestão encontra para fazer uma educação de qualidade com equidade, deve ser entendido que há a necessidade do fortalecimento dessa gestão, uma vez que há sérios fatores que interferem para que a gestão escolar seja eficaz, e que, muitas vezes, não são levados em conta para a apreensão dos resultados, tornando os processos desafiadores (DUSI, 2017).

Para atingir as metas estabelecidas é necessário que os processos visem aos resultados, os quais, segundo Dusi (2017):

[...] são mudanças em um estado ou condição que derivam de uma relação de causa e efeito e, colocados em movimento por uma política de intervenção, podem ser vistos em termos de “produtos, efeitos e impactos” (UNDG, 2011, p. 7). A cadeia de resultados baseia-se em uma teoria da mudança e pressupõe que existe uma sequência que inicia com insumos, movimenta-se por meio de atividades e produtos e gera consequências (efeitos) que contribuem para uma mudança positiva ou negativa na vida das pessoas (impacto) (DUSI, 2017, p. 44).

Na EEPCMD, a gestão implementou inúmeras estratégias, principalmente as de ordem disciplinar, uma vez que os registros de violência e indisciplina eram muito elevados, e não havia uma ordem que pudesse ser seguida, nem um princípio de relações de boa convivência.

Conforme Durkheim (2012):

[...] as regras são como moldes, com contornos bem definidos, nos quais temos que enquadrar a nossa ação. Essas regras não são elaboradas no momento em que devemos agir, deduzindo-as de princípios mais elevados; elas existem, já são feitas elas vivem e funcionam ao nosso redor. Elas são a realidade moral em sua forma concreta (DURKHEIM, 2012, p. 42).

Nesse sentido, o estabelecimento das regras corroborou para criar um movimento de estabelecimento de conduta, pelo qual todos os alunos deveriam seguir. Destarte, essas estratégias contribuíram para melhorar a organização da escola, estabelecer vínculos de pertencimento na comunidade escolar. No entanto, elas, somente, não foram suficientes para que se criasse um clima escolar favorável ao estudo, nem favoreceu à formação de uma cultura de pertencimento por parte de alguns servidores. Talvez pela dificuldade que muitos apresentavam em se enxergar como parte do processo educacional daqueles meninos e meninas, em vista de toda a problemática que circundavam o histórico da escola.

Esses são alguns dos fatores que têm levado a gestão a buscar, continuamente, a mudança na forma de gerir os conflitos e outros meios para a construção de um clima favorável à construção de laços de pertencimento e à criação de um clima escolar positivo e com isso buscar a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que a maioria dos alunos é contrária às regras, inferindo-se que, conforme assinala Lewkowicz, citado por Sibilia (2012), “a regra limita suas ações” (SIBILIA, 2012, p. 100), o que gera indisciplina, já que a não obediência a essas regras desconstrói a rotina da organização escolar. Esperar que alunos oriundos de meios socioculturais menos favorecidos, que gozam de certa liberdade em seu meio social, em suas casas, sejam prisioneiros de regras escolares constitui fatores que favorecerão os conflitos intraescolares e que geram situações de violência.

Desde 2012, na gestão da EEPCMD, a equipe gestora busca estabelecer uma cultura de vínculos de pertencimento, tanto por parte dos alunos quanto dos profissionais que trabalham na escola, principalmente dos professores. Com os alunos o resultado é visível, mesmo com os obstáculos que se apresentam, cotidianamente, eles se sentem parte importante da escola e demonstram gostar de estar nela.

No entanto, esse sentimento de pertencimento ainda é algo muito relativo por parte de alguns professores, nem todos desenvolvem suas aulas com o mesmo compromisso. Outro problema que persiste na escola é a grande rotatividade do corpo docente, que acaba por interferir no desenvolvimento das estratégias pedagógicas e enfraquece a gestão, não sendo possível articular todas as ações necessárias para conseguir elevar os resultados dos alunos, nem proporcionar um fazer pedagógico significativo e assertivo para toda a escola.

Citado por Dusi (2017), Mintzberg (2010), após mais de uma década de estudos sobre o comportamento dos gestores de organizações em diversos setores, concluiu que a “gestão resulta da tríade formada por arte, ciência e habilidade prática”, significando dizer que para ser um bom gestor é necessário que se congregue, com a experiência adquirida no cotidiano do

trabalho de gestão, “uma capacidade criativa e visionária com um conjunto de conhecimentos sistemáticos e formais utilizados como ferramentas para análise.” (DUSI, 2017, p. 88).

Ainda Dusi (2017), considerando os estudos de Mintzberg (2010) e Custódio *et al* (2013), reforça que o contexto escolar, as características da realidade do trabalho que o diretor precisará desempenhar, bem como da rede de ensino que a escola está inserida impactará na definição das suas competências. Sendo que “a capacidade de gerenciamento estratégico das equipes de trabalho, em especial dos professores, é considerada uma das principais competências necessárias ao diretor escolar” (NLNS, 2009; ALVOID, BLACK Jr, 2014 *apud* DUSI, 2017, p. 88).

Waters, Marzano e McNulty (2003 *apud* DUSI, 2017, p. 91) enfatizam que para uma gestão escolar ter “sucesso, requer interação e responsabilidade compartilhada com toda a equipe escolar, de forma a aproveitar os talentos e engajar os estudantes e suas comunidades na busca dos objetivos educacionais traçados”.

Na seção seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, o embasamento teórico para isso e os instrumentos que serão utilizados.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa. Segundo Yin (2001), o estudo de caso possibilita examinar os acontecimentos contemporâneos, que embora conte com técnicas usadas em pesquisas históricas, possui duas fontes de evidências consubstanciais, a observação direta e a possibilidade de entrevistas.

No presente estudo, a metodologia a ser utilizada levou em consideração que o *lócus* de pesquisa é uma escola, com personagens reais, que se encontram em efervescente contexto de transformação, e que se constitui em um espaço de construção de conhecimentos, mas sobretudo, composto de uma grande variedade de sujeitos que estão em processos de construção de identidades. Em vista disso, exige que as análises sejam feitas buscando entender a realidade latente de seus atores, e mesmo que o caso seja parecido com tantos outros, o seu contexto faz com que ele seja singular e requeira tratamento também singular.

Na abordagem do estudo de caso, a pesquisadora procura compreender e elucidar questões relativas ao contexto escolar da EEPCMD, em que figura objeto de pesquisa. Ao analisar o contexto da escola, pode parecer que este se confunde com tantos outros, uma vez que as situações cotidianas das escolas, na atualidade, são similares. O que mostra que, mesmo

estando distante fisicamente de muitas outras escolas, os contextos escolares se replicam em cenários distintos e longínquos, tornando o parecido ser singular em função das particularidades de cada um. No entanto, a sua peculiaridade mostrará os rumos desta pesquisa.

A utilização da análise documental, feita nos livros de Ocorrências e de Advertências de alunos e servidores, surgiu da necessidade de a pesquisadora fazer o mapeamento dos conflitos que envolvem os atores educacionais da EEPCMD, num recorte temporal de 2012 a 2019, espaço de tempo este em que a pesquisadora figura como gestora da instituição, vivenciando como parte dos conflitos e sendo autora da maioria das estratégias empregadas na busca pela solução desses conflitos, necessitando, conforme Peregrino (2010), que a pesquisadora se afastasse do objeto de pesquisa de forma que esse afastamento não interferisse na coleta dos dados, tampouco que a proximidade que ora acontecia não a tornasse imóvel, de forma que esse distanciamento e ao mesmo tempo essa proximidade conseguissem captar as interfaces que cercavam toda a pesquisa, fato que não foi tão fácil, já que a pesquisadora, em meio aos achados, deveria ficar imparcial diante do que lhe parecesse familiar.

Uma característica a ser pontuada é que o *locus* de investigação é um ambiente formado por inúmeros atores, os quais se apresentam tal qual o seu meio os conduz, fazendo com que estes repliquem na escola suas culturas, valores, princípios e influências cotidianas, o que requer um olhar também diferenciado para compreender o que se descortina no contexto escolar. Para isso, a pesquisadora precisa ter um vasto embasamento teórico para entender e poder encontrar estratégias para intervir, positivamente, nesse contexto.

Conforme Ludke e André (1986), os assentos documentais são fontes consubstanciais de evidências que fundamentarão as assertivas e declarações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Para as autoras, há vantagens no uso da pesquisa documental, uma é o baixo custo, requerendo apenas tempo para investigação e análise dos fatos mais relevantes, outra é que os registros permitem uma investigação, mesmo que os atores que neles figuram não estejam mais acessíveis. Além disso, a análise poderá complementar outras informações coletadas por outro instrumento.

Ludke e André (1986) argumentam que a entrevista se constitui em um importante instrumento de pesquisa, principalmente as não estruturadas, uma vez que não há a imposição da vontade do pesquisador, deixando a entrevista mais próxima do real, fazendo com que o entrevistado discorra sobre o tema abordado embasado em suas próprias convicções, e que são essenciais para a veracidade da entrevista.

As autoras ressaltam, ainda, que esse tipo de entrevista faz com que as informações fluíam naturalmente, sem a interferência do pesquisador. Para elas, a grande eficácia da entrevista em relação aos outros instrumentos é que ela favorece apreender de forma imediata as informações desejadas. E se for bem-feita, permite colher dados extremamente pessoais, ao contrário do questionário, que colhe apenas as informações pré-estabelecidas e que irão apenas confirmar ou contrapor informações anteriores. Salientam, ainda, que, pelo fato da entrevista ser exclusiva, permite ser corrigida, esclarecida. Ao se fazer uma entrevista estruturada, esta fica semelhante a um questionário, e tende a comprovar ou não os argumentos já analisados.

Corroborando com Ludke e André (1986), a pesquisadora buscou aplicar as entrevistas semiestruturadas, com viés mais livre, uma vez que são as mais adequadas para o presente estudo de caso, pois os entrevistados foram os membros da equipe gestora e com elas buscamos obter informações mais específicas. Para as autoras, a entrevista livre faz-se um instrumento mais sólido, já que pretendemos obter informações mais diversas que possibilitem compreender as variadas nuances que permeiam os conflitos escolares existentes na EEPCMD, os quais contribuem para um clima desfavorável à convivência entre os diversos atores escolar, e impedem a criação de um clima escolar positivo que, muitas vezes, interfere no sucesso escolar dos alunos.

Porém, é necessário, segundo Ludke e André (1986), que, ao se fazer uma entrevista, o entrevistador respeite o entrevistado, procurando adequar o horário à disponibilidade desse, deve ser pontual, buscar estabelecer um clima favorável, sem que haja interferências, deve haver sigilo nas informações, e é primordial que as opiniões do entrevistador não interfiram nas respostas do entrevistado.

O entrevistador deve, também, respeitar o posicionamento do entrevistado, sua cultura, seus valores. Todo esse cuidado visa garantir que se tenha um ambiente de confiança, que favorecerá ao entrevistado agir naturalmente, buscando, com isso, o melhor resultado possível para o estudo de caso.

Baseado nos argumentos de Ludke e André (1986), é relevante considerar que por se tratar de um ambiente educacional, em que os entrevistados são atores do cotidiano escolar, a entrevista deve ser conduzida por um roteiro pré-estabelecido, para que os assuntos sejam familiares e não saiam da linha que se pretende chegar ao final da entrevista. Para isso, o entrevistador precisa ser hábil em perceber todas as informações que o entrevistado expressa, não somente as falas, mas também os gestos, as expressões, os quais denotam sentimentos e proferem opiniões, e são fundamentais para o entendimento de muitas falas.

Consoante a isso, planejamos aplicar os questionários e realizar as entrevistas com os atores essenciais do cotidiano escolar para se chegasse a um diagnóstico do problema e com isso encontrarmos as melhores estratégias para criar condições adequadas de convívio na EEPCMD e buscarmos soluções para que o fazer pedagógico aconteça plenamente e atinja todos os alunos, contribuindo para o sucesso deles e de toda a equipe escolar.

A princípio iríamos pesquisar os alunos do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, uma vez que eles são as principais vítimas dos conflitos que ocorrem na escola. Elaboramos questionários para arguir sobre questões referentes às práticas pedagógicas, à organização dos espaços escolares, à convivência e à gestão escolar. Posteriormente, de posse das respostas dos alunos, iríamos realizar um grupo focal com os professores que trabalhavam há mais tempo na escola para confrontar as respostas dos alunos, faríamos também um grupo focal com os pais e mães dos alunos que mais figuravam nos registros de advertências e ocorrências da escola. No entanto, com o fechamento da escola, em março de 2020, em decorrência da pandemia do Coronavírus, tivemos que mudar as estratégias da pesquisa, uma vez que a aplicação dos questionários não seria possível, pois os alunos já não estavam na escola e não tínhamos os contatos deles e nem tínhamos como aplicar de forma on-line, já que a maioria dos alunos não possui tecnologias que pudessem ser utilizadas para esse fim. Nesse sentido, optamos por aplicar questionários aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nível de ensino dos alunos que seriam o público da pesquisa, e fazer entrevistas com a equipe gestora. Sabíamos que a estratégia não seria realmente o que buscaríamos, pois, diante do cenário da escola pesquisada, escutar os alunos seria uma das partes mais importante da pesquisa. Com isso, talvez, o resultado da pesquisa não tenha saído conforme o planejado, embora não fosse nosso objetivo e nem estivesse ao nosso alcance.

Diante desse novo cenário, aplicamos questionários com respostas estruturadas aos 26 professores das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O extrato da amostra considerou todos os professores que estavam atuando nesse nível de ensino no início do ano de 2020, embora tivesse professores que começaram a trabalhar na escola há apenas dois meses. A utilização dessa amostra levou em conta que a maior parte dos conflitos que ocorrem na escola acontecem entre alunos e professores desses anos de escolaridade, e são os anos que concentram maiores problemas de aprendizagem e de reprovação.

Com o propósito de confrontar as informações colhidas nos questionários, fizemos entrevistas com a equipe gestora, que é composta por três vice-diretores e quatro especialistas, excetuando-se a diretora, que ora se apresenta como pesquisadora. As entrevistas foram feitas com roteiro semiestruturado (Apêndices B e C) uma vez que era necessário conduzir as mesmas

de forma que as respostas contemplassem os eixos da pesquisa. Importante ressaltar que, em virtude do momento de Pandemia causado pela COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma virtual por meio da plataforma do *Google Meet*, o que não possibilitou um maior entrosamento com os entrevistados. No entanto, a forma como a entrevista fora conduzida permitiu que os entrevistados, mesmo à distância, pudessem se sentir livres para fazerem as interferências desejadas e pontuar os fatos mais relevantes acerca dos dados pesquisados.

De posse dos dados, fizemos uma análise à luz do referencial teórico acerca dos eixos de pesquisa abarcados, tanto dos questionários aplicados aos professores como das entrevistas com a equipe gestora, no propósito de entender a diversidade de visões que se expressa no contexto escolar a respeito das relações interpessoais, do clima escolar, da violência, da gestão escolar e dos entraves que se descortinam e impedem o sucesso pleno da instituição, em todos os aspectos, mas principalmente o do aluno, que é a razão da existência da instituição escolar. Todo esse movimento, buscou contribuir para a construção de um Plano de Ação que pudesse ser efetivamente desenvolvido na escola com vistas a assegurar um ambiente favorável à convivência democrática, com relações interpessoais amigáveis num clima escolar positivo.

Como os alunos e professores são os atores principais do fazer pedagógico, sendo eles o cerne de qualquer intervenção que se pretenda na escola, é importante que as ações que envolvem toda a dinâmica da rotina escolar, desde a organização dos espaços escolares, a gestão escolar, o suporte pedagógico, os conflitos escolares sejam tomados como requisitos primordiais para a busca por estratégias que favoreçam à melhoria do clima escolar e à diminuição da violência no ambiente escolar, possibilitando melhores condições educacionais para o sucesso da instituição como um todo.

Na seção seguinte, apresentaremos as análises dos achados da pesquisa, o que possibilitou enxergar o cotidiano da EEPCMD por novas perspectivas.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, faremos a análise dos dados obtidos na pesquisa por meio dos questionários aplicados aos professores e através das entrevistas feitas com a equipe gestora. Para isso, buscamos elucidar os principais aspectos que perpassam sobre a dinâmica da gestão escolar, da organização dos espaços escolares, do trabalho pedagógico, das relações interpessoais e das situações de violência que acontecem no cotidiano escolar.

A partir dessas análises, buscaremos, em seguida, mostrar a maneira como as diversas visões proporcionam um panorama sobre aspectos ligados à violência escolar e as estratégias

utilizadas pela gestão escolar para resolver os conflitos no ambiente escolar e gerir uma escola que conviveu com elevados níveis de violência escolar. Concomitante às análises, relacionaremos os achados da pesquisa com o referencial teórico-bibliográfico apresentado nas duas primeiras seções deste capítulo (Todos esses elementos serão relacionados com o referencial teórico-bibliográfico apresentado na seção anterior).

Na subseção seguinte, faremos a apresentação das visões dos professores e da equipe gestora sobre aspectos relacionados ao ambiente escolar, aos conflitos escolares, a dinâmica das práticas pedagógicas, a violência escolar, as relações interpessoais e sobre a gestão escolar da escola investigada.

3.4.1 A EEPCMD na perspectiva de seus atores educacionais

Esta subseção trará as análises das respostas dos questionários aplicados aos professores e das entrevistas feitas com a equipe gestora. Essas análises foram fundamentais para entender os aspectos que mais implicam na ocorrência das situações de violência no contexto da escola investigada e as visões sobre os acontecimentos cotidianos desse espaço de convivência tão almejado pelos alunos quando crianças, mas, em muitos casos, tão frustrados nas narrativas de muitos alunos, que desistem de seus sonhos pela exclusão que, às vezes, a escola causa e do trabalho desenvolvido pela gestão da escola ao longo desses anos à frente da direção da escola.

3.4.1.1 Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica dos professores pesquisados

Para que pudéssemos entender o conteúdo das respostas, primeiro mapeamos a amostra de professores investigada no que se refere aos aspectos socioculturais e sociodemográficos, e obtivemos a seguinte descrição da amostra, conforme Tabela 8 a seguir:

Tabela 6 - Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados

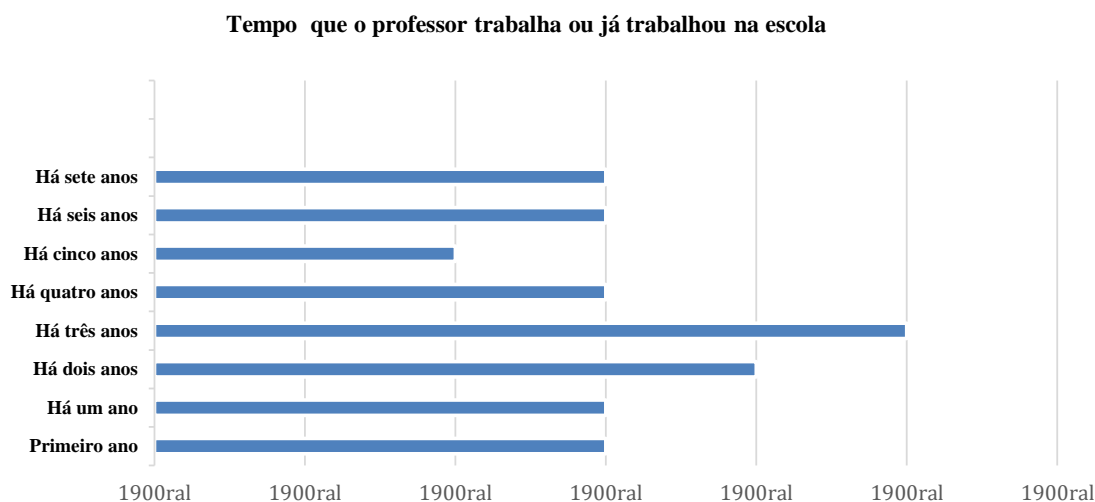
Amostra - 26 Professores pesquisados						
Sexo	Feminino			Masculino		
	19			07		
Faixa etária	Entre 26 a 30 anos	Entre 31 a 35 anos	Entre 36 a 40 anos	Entre 41 a 45 anos	Entre 46 a 50 anos	Mais de 50 anos
	03	06	05	05	05	02
Raça	Branco (a)	Pardo (a)	Preto (a)	Amarelo (a)	Indígena	
	03	18	05	0	0	
Atuação na Docência	De 01 a 05 anos	De 06 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 25 anos
	01	05	07	07	02	04

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Conforme dados acima, a maioria dos professores é do sexo feminino. Sendo que a maior parte se encontra na faixa etária entre 31 a 50 anos, o que demonstra que estão em uma idade considerada de atividade produtiva. Com relação à raça, verificamos que o maior percentual dos professores se declarou de cor parda e uma parte mais relativa é preta, apenas dois disseram ser brancos. Verificamos, ainda, que a maioria dos professores, em relação à atuação na docência, possui uma experiência boa, uma vez que tem entre cinco a 20 anos de trabalho.

Quando perguntados sobre o tempo de trabalho na escola investigada, percebemos que todos os professores pesquisados têm menos de oito anos de atuação na instituição, sendo distribuídos da seguinte forma, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados



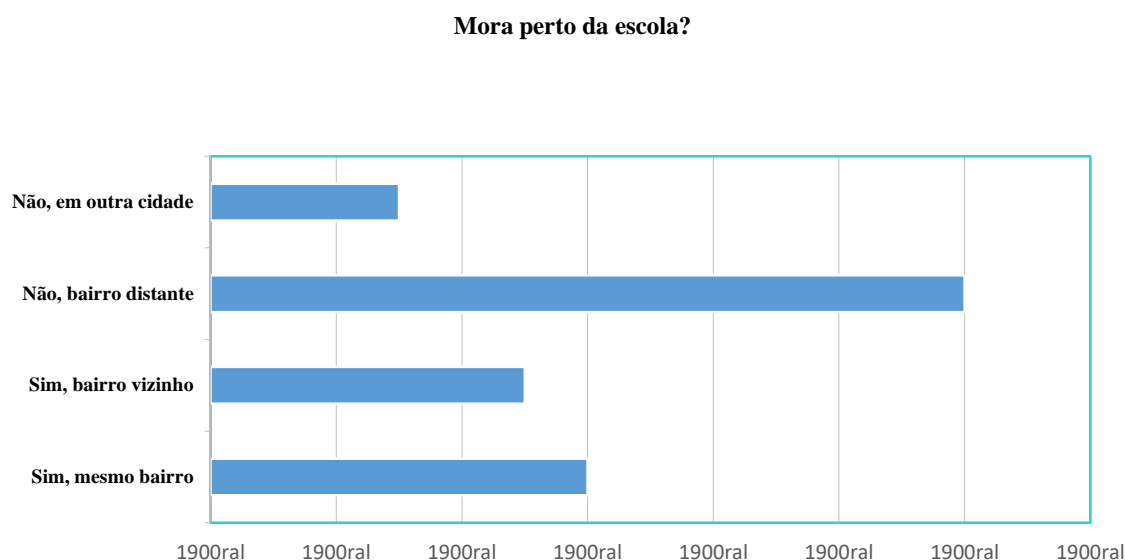
Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Percebemos que há uma variação no período de atuação dos professores na EEPCMD, o que não favorece a criação de vínculos entre os professores e os alunos da escola, acarretando um distanciamento nas relações, e, conseqüentemente, afetando a aprendizagem dos alunos. Conforme Arroyo (2004), é importante que os professores conheçam seus alunos, o seu percurso de vida, o seu contexto social, só assim será possível a criação de laços, o que favorecerá a aproximação entre professor e aluno, diminuindo a distância que, muitas vezes, é causada por não entender o que o aluno realmente necessita.

Ao serem questionados sobre as condições de trabalho na escola investigada, 12 dos 26 professores disseram gostar de trabalhar na escola e 14 disseram que gostam muito. Demonstrando que a escola possui um ambiente agradável e amigável de convivência, haja vista que se não o fosse, talvez, teriam outra opinião acerca do indagado. Conforme Abramovay (2004), o clima escolar determina vários fatores para se ter um ambiente agradável, dentre eles a sensação de se trabalhar num ambiente familiar, em que as relações são mais agradáveis.

Sobre residirem perto da escola e o percurso que fazem até ela, a maioria dos entrevistados informou que reside em bairros mais distantes da escola, conforme podemos verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Caracterização Sociocultural e Sociodemográfica - Amostra de Professores pesquisados



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Ao serem questionados sobre o tempo que levam para chegar na escola, os professores relataram o seguinte: 12 disseram gastar menos de 10 minutos para chegar até a escola, 11 que levam de 10 a 20 minutos para chegar à escola e três, por residirem em outra cidade, disseram gastar cerca de mais de uma hora para chegarem na escola. Todos os professores pesquisados trabalham nas turmas do 6º ao 9º e a maior parte ministram a maioria de suas aulas no turno vespertino, com a seguinte proporção: 11 no vespertino, dez no matutino e cinco no noturno, importante salientar que a maioria das turmas do 6º ao 9º estão distribuídas no turno da tarde.

3.4.1.2 Caracterização da equipe gestora entrevistada

A equipe gestora é composta, excetuando-se a diretora, por três vice-diretores, sendo duas mulheres e um homem, quatro Especialista da Educação Básica (EEB), todas mulheres. Os vice-diretores são professores, dois Regentes de Aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio e uma Regente de Turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo dois efetivos e uma designada. Dos vice-diretores efetivos, um possui dois anos de experiência na vice-direção e a outra com um ano e a designada com quatro anos e meio, sendo que a experiência de atuação como vice-diretores dos três foi na EEPCMD, apenas uma das vice-diretoras atuou como coordenadora de uma escola na rede municipal de outro município. Todos possuem formação Superior com pós-graduação na área da educação. Um

vice-diretor efetivo tem apenas quatro anos de experiência na docência, sendo que dois anos atuou na rede municipal da cidade de Jaíba, em escola de zona rural. A outra vice-diretora possui 18 anos de experiência como professora, já lecionou na escola pesquisada em outra ocasião e desde 2015 veio como professora efetiva. A vice-diretora designada possui dez anos de experiência na docência, e desde 2016 atua como vice-diretora da EEPCMD.

O quadro de EEB atual da escola é bem recente, uma vez que não havia servidores efetivos ocupando essa função na escola, por causa das características que a escola apresentava no passado. Apenas no final de 2018, ocorreu a posse da primeira especialista efetiva na escola, e em 2020, de mais duas. Para conhecermos melhor a equipe, descreveremos alguns pontos mais relevantes. A EEPCMD possui quatro EEB, três efetivas e uma designada, a primeira efetiva possui um ano e meio de exercício na escola, e tem 14 anos de experiência na função em outras escolas do município, a segunda EEB efetiva está em exercício na função há sete meses, mas com um ano e três meses de experiência na escola, e a terceira está com apenas quatro meses de atuação na função e também como especialista na escola. No entanto, as EEB recém nomeadas possuem uma boa experiência como professoras, uma com 23 anos e a outra com sete anos, trabalhando tanto na escola investigada quanto na rede municipal. Uma já esteve na vice-direção da escola por dois anos, a outra atuou como professora na EEPCMD até 2019, por 15 anos. A EEB designada está há um ano e quatro meses trabalhando nesta função na escola, sendo que é o mesmo tempo que possui de experiência como EEB, porém possui um bom tempo de experiência como professora Regente de Aulas do Ensino Médio, sendo que na escola investigada trabalhou por dois anos como professora de Química, antes de ir para a supervisão escolar.

A equipe gestora possui uma faixa etária entre 30 a 45 anos, com alguns membros com experiência em gestão, com variações de anos. Dois vice-diretores e uma EEB possuem formação em Licenciatura, uma EEB possui Normal Superior, duas das EEB e uma vice-diretora possuem Pedagogia. Todos possuem Pós-graduação na área de educação

A subseção trará os dados e as análises sobre aspectos relacionados à infraestrutura e os espaços escolares da EEPCMD, como organização e utilização dos espaços escolares, conservação do patrimônio público, dentre outros aspectos.

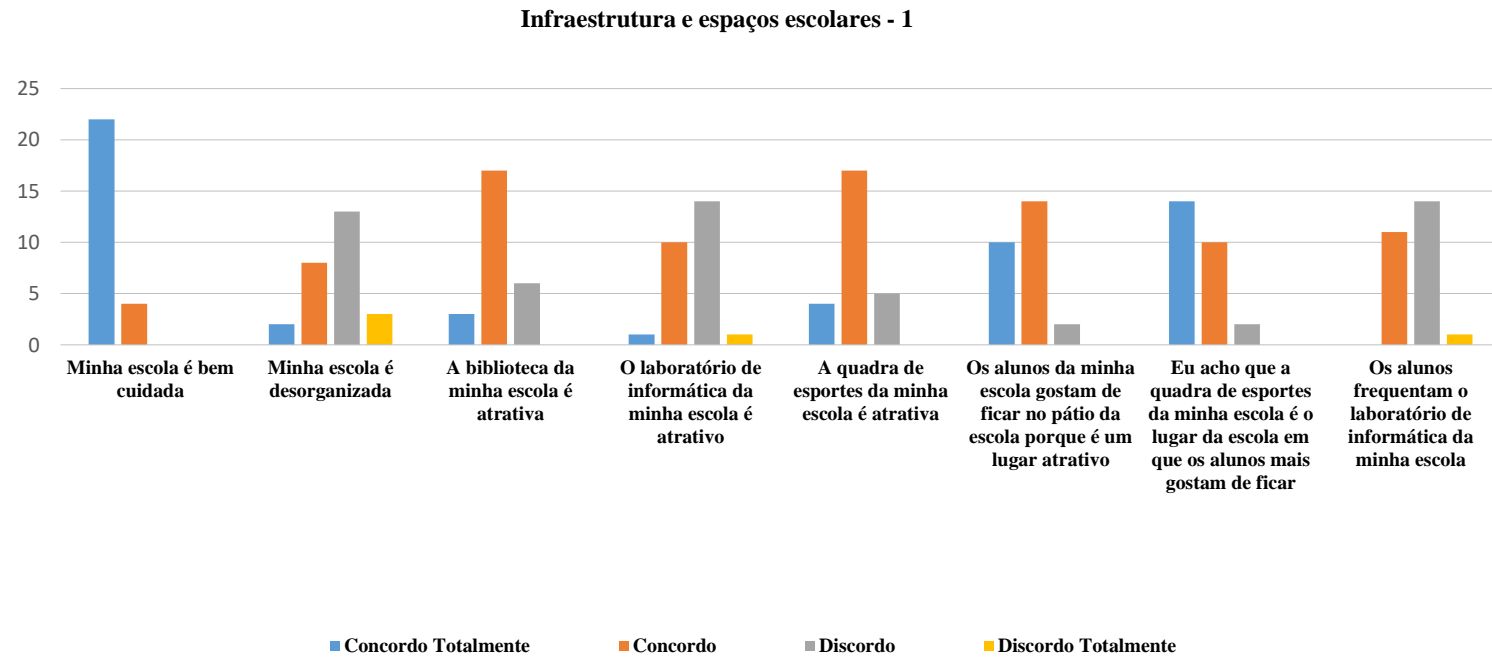
3.4.1.3 Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares

O espaço físico é um fator relevante para a convivência na escola e conta muito para favorecer um clima escolar positivo. Conforme Abramovay (2004), a ressignificação dos

espaços escolares contribui para a transformação de atitudes e comportamentos tanto dos alunos quanto dos professores, “[...] um espaço físico limpo, ordenado e bem ocupado constitui aspiração de todos os integrantes da comunidade escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 101), favorecendo, ainda, a própria relação com o entorno da escola, que passa a cuidar dela também.

Para sabermos se os espaços escolares da EEPCMD eram organizados pensando em proporcionar agradabilidade aos alunos, de forma que se favorecessem uma melhor interação e convivência entre eles e os servidores e a forma como se dava a conservação do prédio, tanto por parte da gestão, quanto dos alunos, questionamos aos professores a respeito de vários fatores que se relacionavam ao Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares, conforme Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Percebemos, que embora os professores tenham reconhecido que a escola seja bem cuidada e organizada, dois manifestaram uma opinião contrária acerca da organização, o que pode ser entendido de várias formas, uma vez que não apenas o prédio necessite de cuidados, mas que outros aspectos que podem estar relacionados aos espaços, às informações, aos arquivos, dentre outros, possam ser melhorados. Uma vez que, conforme Lück (2009, p. 114), “a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas”, a escola é tudo que dela resulta e nela convive.

Conforme Sibilia (2012), os espaços de aprendizagem na escola são essenciais para a construção de saberes, no entanto, percebemos que, embora estejamos no século XXI, as escolas ainda conservam espaços tradicionais dos séculos passados, o que não aguçam nos estudantes a vontade de frequentá-la. Para compreender a estrutura dos espaços de aprendizagem da EEPCMD, perguntamos aos professores se a biblioteca da escola era atrativa, a maioria respondeu que é atrativa, mas uma parcela significativa disse não ser, ao passo que, ao questionarmos se o laboratório de informática da escola era atrativo, apenas um professor disse que concorda totalmente que é atrativo, dez apenas concordaram, 14 discordaram e um discordou totalmente. Pudemos perceber que as respostas dos professores, em relação ao laboratório, foram bem divergentes, talvez seja o fato de esses espaços não serem utilizados pelos alunos e nem por eles, uma vez que o laboratório de informática funciona num espaço, relativamente, pequeno em proporção ao tamanho da escola e à quantidade de alunos por turma. No laboratório de informática há apenas dez computadores, o que não atende nem um terço dos alunos de algumas turmas, e também não há um profissional responsável, exclusivamente, para dar assistência ao laboratório, inviabilizando o uso pelos professores e, conseqüentemente, pelos alunos. A biblioteca, por sua composição, já não é um lugar em que os alunos vão para ler livros, visto que essa prática está bem obsoleta em relação ao uso dos recursos tecnológicos.

Destarte, ao serem questionados se os alunos frequentam o laboratório de informática da escola, os mesmos professores deram respostas também divergentes, sendo que 11 disseram concordar que os alunos frequentam o laboratório de informática, 14 discordaram e apenas um discordou totalmente. Diante disso, percebe-se que os professores não comungam das mesmas visões sobre esse assunto. Talvez o fato de o laboratório de informática ficar mais fechado do que aberto inviabiliza essa prática na escola, o que não favorece o trabalho do professor nesse local.

A gestão deve fomentar as práticas do uso das TICs na escola, visto que, conforme Sibilia (2012):

[...] enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria. Ante esse quadro e essa hipótese, quase todos concordam em que tanto a instituição de ensino, em geral, quanto o desprestigiado papel do professor, em particular, deveriam se adaptar aos tempos da internet, dos celulares e dos computadores. Por isso, apesar dos enormes investimentos de capital exigidos por esses programas, equipar os colégios e seus habitantes com tecnologia de ponta parece ser o primeiro passo para tentar vedar essa brecha (SIBILIA, 2012, p. 181).

Percebemos com a pesquisa com os professores, que a quadra da escola, por ser um lugar de praticar esportes e de ficar mais à vontade, parece ser um dos espaços mais desejados pelos alunos. Deprendemos isso, ao questionar aos professores sobre a atratividade dela, os quais se posicionaram da seguinte forma: quatro disseram que a quadra é um lugar totalmente atrativo, 17 que é atrativa e cinco discordaram que a quadra seja atrativa. Levando em consideração que a quadra da escola está bastante precária, necessitando de uma reforma, inferimos que as repostas dos professores deixaram a entender que os alunos gostam de estar na quadra por ser um lugar de liberdade, onde podem extravasar suas emoções, pois este, no momento, parece não ser um lugar tão atrativo, fisicamente. No entanto, ao ser questionados se, na opinião deles, a quadra de esportes é o lugar da escola em que os alunos mais gostam de ficar, 14 professores concordaram totalmente, dez concordaram e apenas dois discordaram, o que reforça a ideia de que, provavelmente, o gostar não se refere à atratividade, mas ao prazer pelo que o espaço representa. O que também foi percebido, ao indagar se os alunos gostam de ficar pelo pátio da escola porque é um lugar atrativo, 10 professores responderam que concordam totalmente, 14 disseram que apenas concordam e dois discordam, revelando mais uma vez que os alunos, muitas vezes, buscam a liberdade, visto que os espaços desprovidos de paredes são os mais preferidos por eles.

Corroborando com esse pensamento de liberdade, Sibilía (2012, p. 108) pontua que “O confinamento é uma característica essencial do regime que estamos abandonando porque seus dispositivos já não funcionam e toda sua aparelhagem deixou de ser útil”, para a autora “[...] fora das paredes, propaga-se uma alegria espontânea, uma leveza festiva que estava completamente ausente no quadrilátero confinado onde se pretendia transmitir lições”. Nesse caminho, a gestão deve envidar esforços para proporcionar aos professores ambientes de práticas de aprendizagens mais descontraídos, para que as aulas sejam mais prazerosas e despertem nos alunos o mesmo sentimento de liberdade que eles buscam nos espaços ao ar livre da escola. No entanto, reforça Freire (2015, p. 103), “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do

Estado”, nesse sentido, é necessário que o aluno saiba que, mesmo buscando a liberdade, ele precisa de alguém para o orientar, assim, para a escola cumprir com sua missão, é necessário que ela se reinvente, mas é imprescindível que seus alunos reconheçam a sua importância enquanto corresponsável por sua formação.

Para aprofundar sobre a organização da escola, a infraestrutura e os espaços escolares, entrevistamos a equipe gestora que, tanto os vice-diretores, quanto as EEB revelaram em suas falas que a escola é bem cuidada, que oferece um ambiente acolhedor que deixa transparecer uma alegria, uma liberdade, que favorece à aprendizagem dos alunos e, principalmente, a amizade. Um ambiente que, conforme relatos, sofreu mudanças significativas em relação ao passado:

[...] a escola é bem acolhedora, os espaços superconservados, a escola é toda arborizada, bem receptiva mesmo [...] bem propício também para a aprendizagem, tanto lá fora, né, nos espaços, no pátio, refeitório, quanto as salas de aulas também, [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Hoje, excelente. [...]um espaço físico muito bom, é, muito bem conservado, hoje, [...] agradável, acolhedor, onde os meninos é, se sentem à vontade, [...] se sentem mesmo, em casa, né, um espaço que eles gostam. [...] (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020).

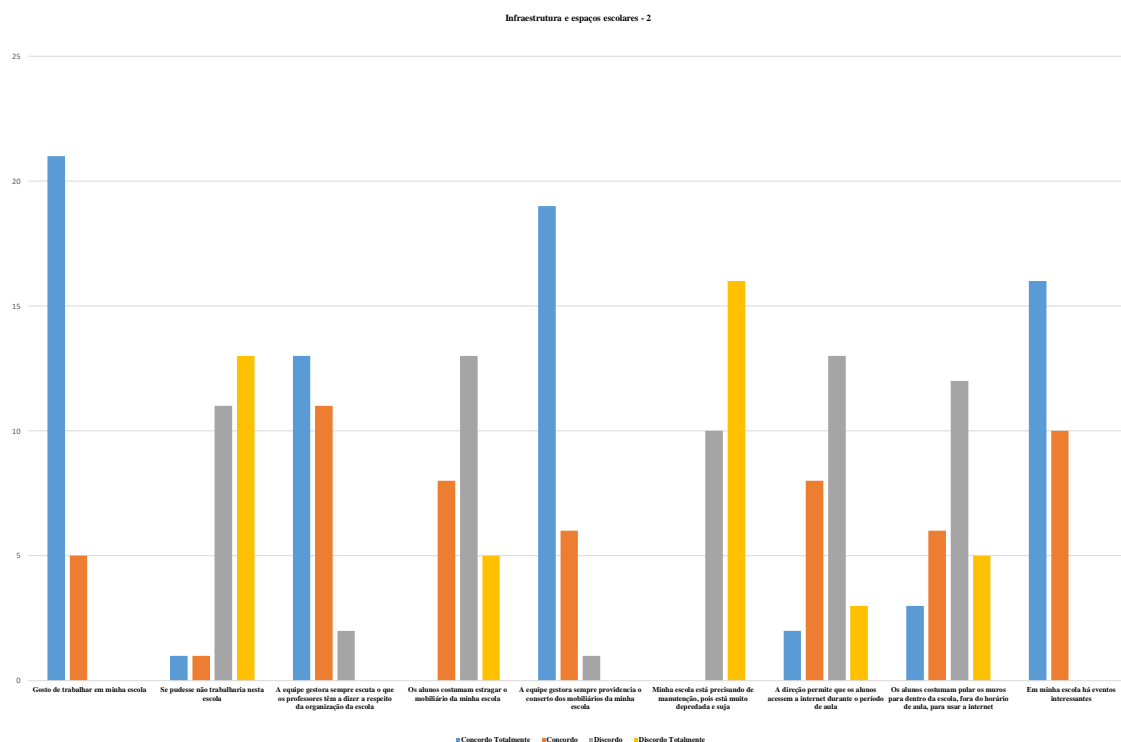
Conforme as falas dos vice-diretores e das EEB, apenas a quadra não foi considerada um ambiente acolhedor, precisa de uma reforma e encontra-se em estado precário. No entanto, não parece interferir no que diz respeito ao gosto dos alunos por este lugar:

[...]o espaço da quadra, hoje, ele não é acolhedor. Até a questão da visão, da estética da nossa quadra, hoje, ela não proporciona aquele ambiente acolhedor, para os nossos alunos. [...] Mas no mais, o espaço é acolhedor, é bem arejado, com bastante plantas, árvores e espaços para os alunos estudarem, conversar e bater papo (Vice-diretor 2. Entrevista concedida 13 de maio de 2020).

No que se refere à conservação do prédio escolar, ficou evidente que, hoje, não há problemas que demonstrem depredação ou falta de zelo por parte tanto dos alunos, quanto de servidores ou de pessoas alheias à comunidade escolar. Foi relatado, também, que os espaços escolares sofreram algumas mudanças positivas, fazendo com que todos que a frequentam se sintam felizes, que a escola possui um amplo espaço arborizado, onde os alunos costumam ficar conversando, que o pátio é aconchegante. Pelas falas dos entrevistados, os alunos se sentem à vontade neste espaço, como se estivessem livres.

No geral, percebemos que a escola oferece um ambiente acolhedor, que possui um espaço físico amplo, arejado, com muitas plantas e árvores, tranquilo e conservado. No entanto, ainda há espaços que poderiam ser mais adequados, como o laboratório de informática que é muito pequeno em relação ao número de alunos da escola e a quadra que está precisando de uma reforma. Foi citado, também, que poderia ter um espaço de sala de multimídias, o que ainda não é possível, pois, para a quantidade de alunos que a escola atende, não há espaços disponíveis para montagem de salas com ambientes diversificados, ficando apenas os espaços de salas de aula e da biblioteca que são utilizados para aulas regulares, e os espaços que mais são utilizados pelos alunos são os do pátio, da quadra, debaixo das árvores, no pomar.

Gráfico 4 – Eixo I – Infraestrutura e Espaços Escolares



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

O clima escolar perpassa por diversas esferas, dentre elas a valorização de seus atores educacionais. Conforme Abramovay (2004, p. 94), “O olhar respeitoso do outro pode provocar uma série de mudanças nos comportamentos e atitudes dos jovens e dos professores, significando valorização e reconhecimento social”. Nesse sentido, é importante entender o que leva os professores a querer permanecer trabalhando numa mesma escola por anos a fio. Para compreender algumas questões sobre a rotatividade de professores e de que forma a

organização dos espaços escolares e a gestão contribuem para isso, indagamos aos professores se gostam de trabalhar na escola, e dos 26 professores 21 disseram que gostam muito de trabalhar na escola e cinco disseram que gostam. No entanto, ao serem questionados se pudessem não trabalhariam nesta escola, dois professores manifestaram vontade de não trabalhar na escola, um disse que concorda totalmente, e outro que concorda, já 11 discordaram e 13 discordaram totalmente, o que representa um ponto positivo, visto que o gostar favorece a possibilidade de continuar trabalhando na escola, o que ajudaria a diminuir o problema da rotatividade de professores, e, conseqüentemente, proporcionaria melhores condições de ensino e favoreceria a criação de vínculos entre a equipe docente e também com a discente, o que reflete nas relações e na aprendizagem dos alunos.

Numa gestão democrática é essencial que haja diálogo e participação de todos os atores educacionais, nesse sentido, Abramovay (2004) ressalta que:

O exercício do diálogo assume importante papel nas escolas inovadoras, tornando-se, possivelmente, instrumento político essencial a uma reestruturação de suas práticas cotidianas [...] O diálogo cria a possibilidade de se estabelecerem relações de amizade entre alunos e professores [...] A prática do diálogo tem construído um importante fator de superação dos problemas internos de violência com que se defronta a escola (ABRAMOVAY, 2004, p. 96-97).

Percebemos, pelas respostas da maioria dos professores, que a equipe gestora costuma escutar o que os professores têm a dizer a respeito da organização da escola. No entanto, dois professores disseram discordar, o que revela também que nem sempre a gestão consegue chegar a todos da mesma forma, e que é importante entender o que o outro quer demonstrar, por isso a necessidade de se manter um diálogo aberto entre a gestão e os professores.

Outro fator que corrobora para a criação de um clima escolar positivo é a conservação do patrimônio público, uma vez que um espaço físico limpo, organizado, com ambientes diferentes e agradáveis contribui para um convívio tranquilo que instigue a criatividade dos alunos. No entanto, conforme pontua Sibilia (2012), o espaço escolar ainda é retrogrado, cujos ambientes se mantêm fieis às estruturas tradicionais, estáticas, inviabilizando a permanência dos alunos na escola, e muitas vezes, esses ambientes são inóspitos. Para Abramovay (2004, p. 94), “o clima escolar também se torna melhor a partir da percepção de que a escola, em si, passa a ser objeto de cuidado e apreço pelos que respondem por ela”, assim, um ambiente bem cuidado, organizado, que inspire segurança será sempre mais frequentado e contribuirá para aumentar o gosto dos alunos em estar na escola.

Para entendermos sobre a conservação do patrimônio público na EEPCMD, questionamos aos professores se os alunos costumam estragar o mobiliário da escola, oito disseram concordar, 13 discordaram e cinco discordaram totalmente, o que mostrou opiniões divergentes, inferindo-se que, talvez por trabalharem em turmas diferentes, os professores tenham uma visão apenas das turmas em que trabalham, o que pode justificar as respostas. Ao passo que para o questionamento sobre se eles concordam que a equipe gestora sempre providencia o conserto dos mobiliários da escola, 19 professores disseram que concordam totalmente, seis concordam apenas e um disse discordar. Perguntamos se a escola está precisando de manutenção, se está muito depredada e suja, 10 disseram discordar e 16 discordaram totalmente, demonstrando que a gestão cuida do espaço físico e dos bens móveis da escola.

Verificamos, que mesmo estando na era digital, a EEPCMD ainda utiliza em suas metodologias de ensino recursos tradicionais em detrimento aos tecnológicos. Foi questionado aos professores, se a direção da escola permite que os alunos acessem a internet durante o período de aula, dois professores disseram concordar totalmente, oito que concordam, 13 discordaram e três discordaram totalmente, gerando uma dúvida acerca das respostas, o que leva a inferir que o entendimento sobre esse assunto não é algo totalmente conclusivo, talvez, os professores não saibam realmente qual é o posicionamento da direção sobre o uso da internet pelos alunos, e nem faz uso desse recurso em suas aulas, o que supõe a necessidade de um trabalho voltado para esse tema na escola, pois em tempos modernos, não há porque limitar a utilização desse recurso tão importante para uma educação contemporânea do século XXI. Para Sibilia (2012), o uso das tecnologias na escola já não é mais uma novidade, mas uma necessidade, e aderir a ela é uma questão de bom senso e de cativar o alunado a querer frequentar a escola.

Ainda sobre o acesso à internet, questionamos aos professores, se os alunos costumam pular os muros para dentro da escola, fora do horário de aula, para usar a internet, sendo que três professores disseram concordar totalmente, seis concordaram, 12 discordam e cinco discordam totalmente. Nesse sentido, percebemos que as opiniões não expressam uma unanimidade, inferindo que, embora tenha essa prática, muitos desconhecem, talvez por trabalharem há pouco tempo na escola, ou por não perceberem essa prática, deixando a entender que essas ações não interferem muito no cotidiano da escola.

Embora haja uma grande divergência entre alguns assuntos, verificamos que, em relação aos eventos que a escola promove, ao questionarmos se há eventos interessantes, 16 dos professores concordaram totalmente e 10 concordaram, o que evidencia que a escola busca

desenvolver atividades que chamem a atenção dos alunos para que haja uma participação atuante, o que é visto como positivo pelos professores.

Consoante ao que os professores responderam, percebemos que as respostas dos vice-diretores e das EEB também expressaram as mesmas opiniões. Ao entrevistar a equipe gestora, percebemos que os alunos gostam de participar dos eventos promovidos pela escola, e se empenham. Entretanto, ficou evidente que a participação dos pais está em um processo crescente, haja vista que ainda não é a desejada pela escola, mas, conforme relatos dos entrevistados, melhorou em relação a anos anteriores. Os vice-diretores e as EEB evidenciaram que alguns servidores e professores não são favoráveis ao desenvolvimento de eventos e, conforme citaram, a participação ainda precisa ser mais atuante nesses eventos.

Pelas falas da EEB 1, alguns professores reclamam da quantidade de eventos que a escola promove, o que, para eles, prejudica a aprendizagem no que diz respeito aos conteúdos programáticos. Destarte, a entrevistada enfatiza que os professores devem entender que a aprendizagem não se faz apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, que esses eventos são importantes e contribuem para a formação dos alunos, e que, também, são fundamentais para estreitar as relações sociais. No entanto, mesmo com os problemas relatados, percebe-se que, de modo geral, a participação da comunidade nos eventos é bem significativa e vem crescendo, comparado a anos anteriores.

As EEB argumentaram que a participação da comunidade escolar, nos eventos promovidos pela escola, vem crescendo a cada dia, tanto alunos, como professores e principalmente a família. Ressaltaram que, em termos da cidade, a escola oferece oportunidades de eventos, que talvez não tenha em outros lugares na cidade, fazendo com que a comunidade participe efetivamente:

[...] por ser uma comunidade carente, [...] eles enxergam a escola como um lugar não só de aprendizado, mas, também, um lugar para eventos, um lugar de socializar e um lugar de familiarizar. A comunidade [...] participa, em relação às festividades, às reuniões, às convocações, a participação é muito boa. Às vezes, em algumas situações, reuniões de pais, às vezes, [...] o número não é o desejado, [...] tanto a escola, quanto a comunidade, hoje, sabe que um pode contar com o outro [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).;

[...] diante das dificuldades que a gente tem para estar envolvendo a família a participar dos eventos promovidos pela escola, eu acho que a gente tem uma participação boa, muito boa. Porque, [...] há 15 anos, que eu trabalho, na escola [...] se a gente for comparar o processo desses 15 anos, [...] a gente vê que, hoje, nós temos uma participação muito boa da comunidade escolar, em geral, né, dos funcionários, dos alunos, dos pais, dos familiares. [...] A cada ano, a gente vem conseguindo trazer mais essa comunidade para dentro da

escola [...] é um ambiente, onde, eles se sentem bem (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020).

As EEB citaram, também, que a participação dos professores, em relação aos outros públicos, fica um pouco a desejar, e que poderia ser melhor. Talvez o fato de eles não residirem no mesmo bairro da escola influencie nessa participação, haja vista, que quando ocorre eventos, em turnos diferentes do horário de seu trabalho, eles não se motivam a irem participar.

Para a equipe gestora, os alunos gostam de estar na escola, conforme fala de um dos vice-diretores:

Amam. Eu digo isto porque, eu acredito que, eles amam estar na escola, porque o meio que eles estão inseridos, não só, não é só um ambiente, assim, do conhecimento, de estudar, mas sim, também um ambiente de lazer. É o local, onde, hoje, nós temos a internet, que eles vão para lá, sentam lá, no pátio, para ficarem jogando, para ficarem conversando, nas redes sociais [...] (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Os vice-diretores ressaltaram que, pelo fato de a escola ter um ambiente acolhedor, os alunos se sentem como se estivessem em casa, e ficam à vontade. Utilizam a internet em horários diferentes do seu turno. Muitas vezes, eles vêm para se entreter, jogar e ficam nos bancos do pátio sem perturbar o andamento das atividades escolares do turno.

Ao indagarmos qual seria o local preferido pelos alunos na escola, as opiniões foram um pouco parecidas. Quase todos disseram ser a quadra, sendo que apenas o Vice-diretor 2 disse ser a sala de aula, justificando ser o lugar onde eles têm os conteúdos “*O espaço que eles mais preferem é a sala de aula, com conteúdo, com matéria, com disciplina, com cobrança. Eu acredito nisso*” (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020), o que contradiz com a maioria das falas dos entrevistados.

Eles gostam, são apaixonados com aquela escola, [...] é um lugar onde, [...], eles não vão só para aprender, eles vão para se divertir, [...] para se encontrar[...] para bater papo[...] Eles amam ficar ali no pátio, no jardim, no refeitório, na quadra, e as salas de aula, também, mas, eles gostam é da liberdade [...] Eles gostam quando eles têm a oportunidade de participar de campeonatos, de torneios, ou projetos de leitura, projetos interdisciplinares, que levam pra fora, [...] aos arredores da escola (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Para Sibilia (2012), a escola deve romper os muros que a separa das reais necessidades que os alunos buscam na escola. Estudar em um lugar que mais parece uma prisão torna o fardo da escolarização bem mais pesado do que realmente o é. “[...] fora das paredes, propaga-se uma alegria espontânea, uma leveza festiva que estava completamente ausente no quadrilátero

confinado onde se pretendia transmitir lições. [...]” (SIBILIA, 2012, p. 205). Que pensemos a escola na ótica daqueles que a habitam, sendo assim, devemos atentar para aquilo que nossos alunos buscam nela, “Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-la como espaço de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (SIBILIA, 2012, p. 211), e para que isso aconteça é preciso “[...] reinventá-la como algo ainda impensável. Nada simples, sem dúvidas, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batermos” (SIBILIA, 2012, p. 211).

Pelas falas das entrevistadas ainda há resistência entre os professores em abolir as paredes das salas de aula, querendo incutir nos alunos apenas as práticas de ensino que desde outrora a escola vem desempenhando, impedindo que esses criem outro sentido para a escola, conforme Durkheim (2012), “[...] é preciso proceder a uma refundação de nossas técnicas educativas. É preciso encontrar uma nova inspiração para substituir aquela antiga, que ecoa nos corações cada vez mais debilmente [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 29).

Para Melo e Morais (2019), a escola dever ser um lugar agradável, apreciado pelos seus frequentadores, para que assim, a aprendizagem seja estimulada, lugar em que os alunos, tanto quanto os professores e demais servidores, queiram passar maior parte do tempo nele. Para as autoras, um ambiente organizado, limpo, livre de tensões, aguça o ânimo para estudar, contribuindo também para cultivar as relações entre os atores desse ambiente, criando senso de comunidades, que perpassa os muros da própria escola, chegando a influenciar no relacionamento com os pais dos alunos que passam a enxergar a escola com outros olhos, valorizando-a e cuidando dela também.

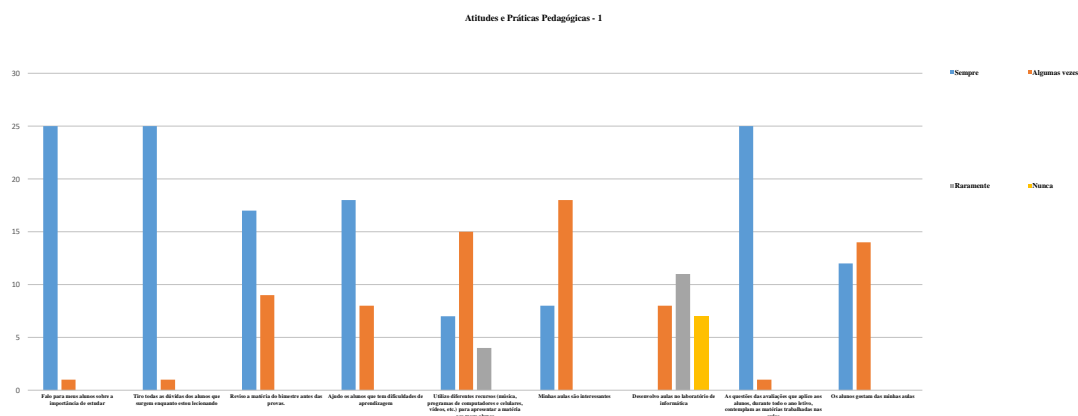
3.4.1.4 Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas

Para Lück (2009) a gestão pedagógica é a dimensão mais significativa da gestão escolar, uma vez que dela implicará os resultados educacionais que se esperam da escola. A autora ressalta que:

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar [...]” (LUCK, 2009, p. 94).

Cabendo ao diretor liderar, coordenar, articular, orientar, acompanhar todo o trabalho pedagógico da equipe de especialistas e dos professores para que as estratégias de ensino sejam eficazes e corroborem para a atividade fim que a escola busca que é a aprendizagem de seus alunos. Nesse caminho, para compreender o universo das práticas pedagógicas na EEPCMD, questionamos aos professores alguns fatores que estão relacionados às aulas, à forma como ministram os conteúdos, às estratégias de ensino, à relação professor-aluno. Para analisar esses dados apresentamos o resultado dessas questões através da leitura do Gráfico 5.

Gráfico 5 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Pelas falas dos professores, depreendemos que eles se mostram preocupados em chegar até seu aluno, que se importam com a aprendizagem deles, pois disseram que conversam sobre a importância dos estudos para sua formação como cidadão de direitos, que, regularmente, buscam sanar todas as suas dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula e que auxiliam os alunos que necessitam de um suporte mais de perto. Porém, percebemos que ainda há aqueles que não conseguem dar uma assistência mais efetiva aos alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Conforme Freire (2015, p. 101), “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço”. Nesse sentido, é importante que o professor saiba chegar até o seu aluno

de forma que sua prática de ensino seja aquela que ele diz fazer, e não aquela que realmente acontece em sala de aula.

Ao indagarmos sobre as estratégias de ensino utilizadas por eles, como música, programas de computadores e celulares, vídeos, dentre outros, para apresentar a matéria aos alunos, percebemos que ainda há uma barreira que impede os professores de buscarem novas formas de atrair a atenção do aluno, uma vez que apenas sete disseram usar sempre, sendo que a maioria disse que usam algumas vezes ou raramente. Conforme Sibilía (2012, p. 208), “Para revitalizar a educação, devemos incorporar a mídia e a conexão global ao âmbito escolar [...]? A incerteza é profunda e complexa, mas sem dúvida é preciso explorá-la”. Ao perguntarmos, se as suas aulas são interessantes, oito, dos 26 professores, disseram que sempre e 18 que algumas vezes.

Outro ponto que ficou evidente foi a não utilização do laboratório de informática para as aulas, uma vez que a maioria sinalizou que raramente desenvolvem aulas no laboratório de informática. Talvez, o fato da não utilização também esteja relacionada ao pouco conhecimento acerca das TICs pelos professores, que conforme Sibilía (2015):

Trata-se de algo extremamente difícil, para o qual os professores deveriam ser “capacitados” tanto ou mais do que lidar com os computadores e seus programas didáticos [...] é muito duvidoso que os docentes contemporâneos possam assumir essa tarefa tendo-se dissolvido o mito da transmissão, sobretudo nesse campo em que os jovens parecem “saber” mais que eles (SIBILIA, 2015, p. 185).

Em relação às avaliações que aplicam aos alunos, durante todo o ano letivo, a maioria dos professores responderam que as questões dessas avaliações sempre contemplam as matérias trabalhadas em suas aulas.

Para as EEB a relação entre professor-aluno é fundamental para o sucesso do aluno. Para elas, se há uma relação de respeito, de afinidades, a tendência é haver mais disciplina e, conseqüentemente, mais aprendizagem.

[...] a interação entre o aluno e o professor é fundamental, [...] para que a gente consiga diminuir esse número de violência e evasão escolar. À medida que o professor tem um bom relacionamento com os alunos, ele conquista os alunos, os alunos respeitam os professores, quando esse respeito é mútuo [...] gera um relacionamento tranquilo, agradável, entre professor e aluno. Se o aluno se sente acolhido, ele vai ter um comportamento melhor, [...] quando não existe esse bom relacionamento entre o professor e o aluno, a tendência é o aluno evadir da sala de aula, [...] da escola. (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020.

Relataram que a falta de dinamismo nas aulas faz com que os alunos não se interessem por aquela aula. Muitas vezes, as metodologias que os professores utilizam não provocam, em alguns alunos, o interesse em participar das aulas ou, em outros casos, pelo fato de o aluno não saber a matéria que está sendo ministrada, tende a conversar, a fazer gracinhas, a chamar a atenção do colega ou do professor e a brigar com os colegas, o que gera conflitos e desencadeia situações de violência. Diante disso, criam-se barreiras que levam a situações conflituosas, a indiferença do professor para com o aluno, a evasão do aluno da sala e, conseqüentemente, a reprovação desse aluno, corroborando para outras situações, como a rebeldia e o desestímulo para estudar, fazendo com que esse aluno evada da escola.

[...]se uma aula não for bem preparada [...] de maneira que ela consiga ter a atenção do aluno, [...]é um dos motivos de ter indisciplina, [...] o aluno [...] começa a conversar com um colega, chamar a atenção, [...] é uma maneira dele também está fugindo daquilo que não sabe, [...] que para ele não tá servindo [...], de maneira que o aluno, às vezes, não aprenda, a reprovação também [...] cai tudo sobre o aluno, [...] mas o professor não vê o lado dele, [...] fazendo sempre as mesmas coisas, não faz o diferente para o aluno, não tenta puxar o aluno para o seu lado,[...]tem que ser um pouquinho de cada lado, o aluno ceder um pouco, o professor também, [...] para poder melhorar, e chegar na aprendizagem do aluno, que é o nosso foco (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Para as EEB, a distância que há entre professor e aluno, pelo fato de não conhecer as necessidades deles, é um dos fatores que leva à reprovação. Em muitos casos, o professor não se propõe a chegar mais perto do aluno e nem a rever suas metodologias para fazer com que ele aprenda, que participe de suas aulas, e a reprovação, em muitos casos, é usada para justificar aquilo que não foi feito ou mesmo que se negou a fazer. Ressaltaram, ainda, que o relacionamento entre professor e aluno é o ponto mais importante para diminuir a evasão e, conseqüentemente, a violência escolar.

Conforme Bourdieu e Passeron (2014):

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação violenta [...] A Ação Pedagógica – AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28 e 29).

Quando um professor quer apenas que seus alunos apreendam os conteúdos que lhes são repassados, sem questionar o sentido dessa aprendizagem, a escola tende a ser descaracterizada para esse aluno que, muitas vezes, não a frequenta com esse objetivo. Uma escola que converse com seu público, que enxergue suas necessidades, será sempre uma escola com melhores resultados. Professores que se atentam para a questão de formar para a vida possivelmente ficará mais próximo de seus alunos e, conseqüentemente, poderá conseguir um melhor desempenho nas atividades escolares.

Para Bourdieu e Passeron (2014), a Autoridade Pedagógica (AuP) não deve ser usada para a imposição das verdades pré-estabelecidas por seus percussores, o que torna o ensino uma mera prática de dominação. Neste sentido, os professores, ao querer que os alunos façam aquilo que estava previsto, conforme as diretrizes curriculares, acabam por produzir uma violência simbólica, anulando tudo que o aluno construiu antes de chegar à escola, fazendo com que a distância entre aluno e professor seja ainda maior. Ao contrário disso, o professor deve criar elos entre esse conhecimento que o arbitrário cultural escolar quer incutir nos alunos com a cultura de seu aluno, o que permitirá uma maior aproximação e fará com que as necessidades de ambos sejam atendidas.

Para Durkheim (2012):

É preciso que o educador ajude as gerações mais jovens a tomar consciência do novo ideal para o qual já se tende, embora de maneira confusa, e que as oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir (DURKHEIM, 2012, p.28).

A escola tem que ter consciência que o mundo está em constante evolução e a tecnologia precisa ser incorporada na pedagogia escolar, para que a escola se inove e atenda as novas gerações, que são fascinadas por ela, mas que precisam da orientação dos professores para utilizá-las a seu favor.

Para os vice-diretores, o professor tem que conhecer o seu aluno, saber como tratá-lo, uma vez que dependendo da forma com que ele se relaciona com o aluno, se for autoritário, não diversificar sua prática e querer se impor como dono da verdade ao aluno, pode estar gerando algum tipo de violência. Conforme falas dos Vice-diretores, é necessário que o professor conheça a realidade em que seu aluno vive, suas necessidades e saiba tratá-lo com intuito de trazê-lo para o seu lado, que o professor deve ser carinhoso, ser tolerante, não ser agressivo, que busque inovar a sua prática.

[...]acho que é por esse caminho, a gente tem que conhecer a situação do aluno, a vivência dele [...]E aí traçar uma estratégia com calma, com cautela, com carinho, para poder trazer ele para o seu lado. [...] se você é um professor mais pragmático, aquela aula mais meteórica, o aluno vai se cansando, vai se desgastando, acaba não prestando atenção, se desligando [...], e, aí, você acaba, também, perdendo a sua tranquilidade e acaba por responder o aluno, de uma forma que não deveria, e isso acaba gerando um conflito[...] Então, você ser dinâmico, você inovar, na sala de aula, você, você acaba que minimiza [...] a dinâmica é muito importante [...] (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020)

Para os vice-diretores, quando um professor esquece seu aluno e apenas ministra suas aulas da forma como planejou, sem levar em consideração o tipo de alunos que tem e impõe suas metodologias esquecendo as particularidades de seus alunos, está gerando um tipo de violência, querer que um aluno faça as atividades no tempo que ele determinou, sem perceber que cada aluno possui seu tempo, também é uma violência.

[...] quando o professor está penalizando o aluno, por uma nota, devido [...] ele não ter feito o que ele queria, eu acho que é uma violência. Ele querer reter um aluno, por que não fez o que ele quis, na hora que ele quis, do jeito que ele quis, eu acho que isso é uma violência [...] (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020)

O Vice-diretor 1 relatou que, em outros casos, quando penaliza o aluno por não ter feito na hora que ele estipulou ou do jeito que ele queria, é uma violência. Para os Vice-diretores, a escola é lugar de aprendizagem, mas muito mais que isso é um lugar de relacionamentos, os quais podem contribuir ou não para o sucesso do aluno. Eles citaram que há muitos professores que compreendem seus alunos, que percebem suas dificuldades e sabem chegar até eles, o que faz toda a diferença no processo de aprendizagem.

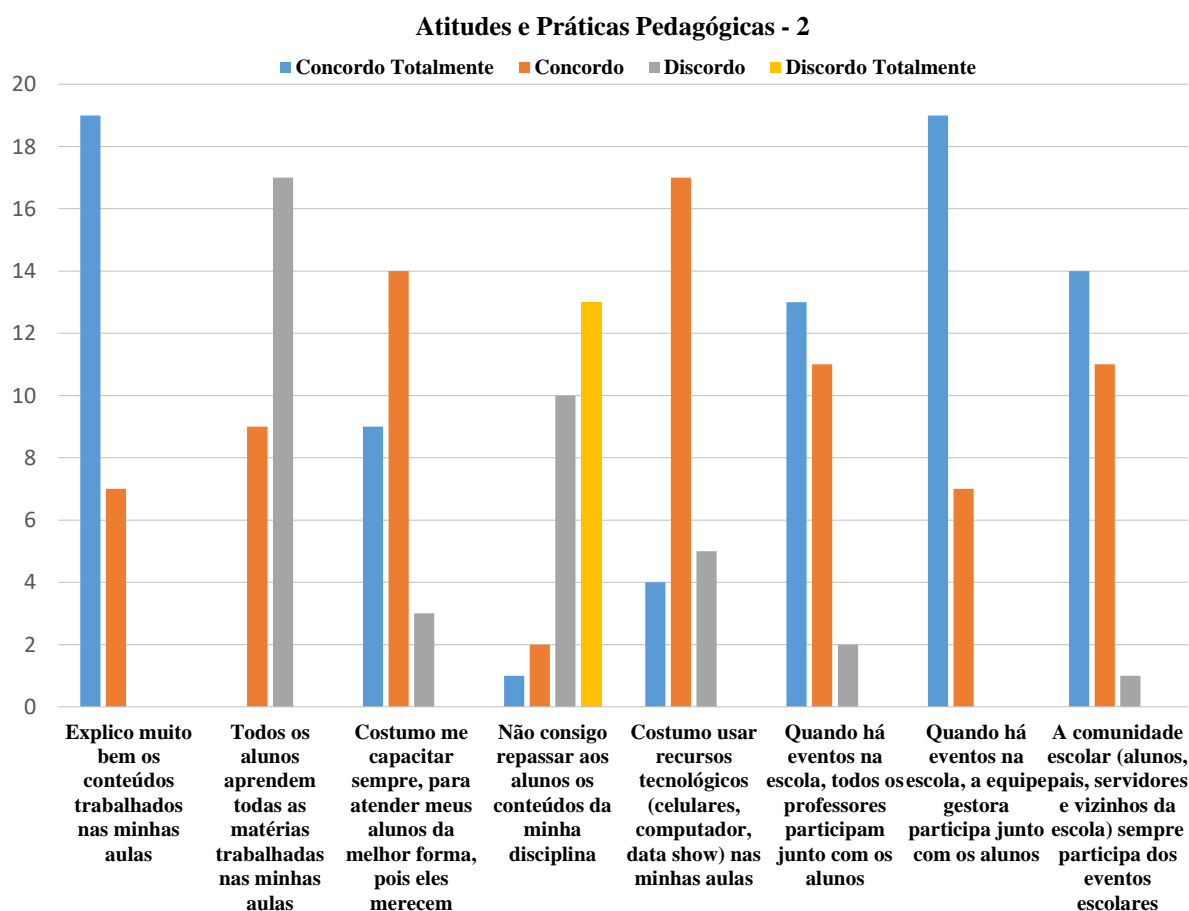
As EEB reconheceram que o suporte pedagógico ainda é algo que precisa ser melhorado e que, talvez, boa parte das metodologias utilizadas pelos professores dependem desse acompanhamento. Pontuaram que precisam:

[...] conversar mais com os professores, tentar colocar na cabeça deles que os alunos têm o direito de ter aulas [...] prazerosas, que eles aprendam, [...] tem professor [...] que vai só fazer o seu papel, que não tá nem aí, que, fala, ah, se o aluno quiser bem, se não quiser, Amém. [...] é uma coisa que a gente até faz, mas, [...] poderia fazer um pouco mais [...] coisa que [...] eu fazia, há 14 anos como especialista, no início, [...] Mas eu não sei se foram os trabalhos, a burocracia que foi chegando, [...] seria bom [...] estar mais perto do professor para estar acompanhando [...] Um suporte mais de perto para o professor [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

A equipe pedagógica ressalta que é preciso dar mais assistência aos professores, com orientações individualizadas e também por meio de capacitações, em que professores mais experientes compartilhem suas práticas com os demais, e que o fato delas, as EEB, estarem sobrecarregadas com a parte burocrática, faz com que essa assistência não seja dada da forma que deveria. Que é necessário, também haver uma conversa franca com o professor, para que ele entenda que o aluno é possuidor de direitos, e que o professor precisa inovar a sua prática para poder chegar até o aluno, para que o mesmo aprenda e participe das aulas.

[...] tá ajudando o professor [...] para dar um feedback para ele, [...] para ter essa troca com professor, [...] que, às vezes, reclama que ele tá muito sozinho na sala de aula, que, [...] não dá muito suporte [...] seria bom [...] estar mais perto do professor para estar acompanhando, e direcionando o trabalho dele, mostrando para ele os prós e os contras daquela metodologia, daquela estratégia, o que ele poderia melhorar. Então, é essa conversa, mesmo, com os professores. Um suporte mais de perto para o professor [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Gráfico 6 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Para que pudéssemos conhecer um pouco sobre a dinâmica das aulas e sobre as habilidades de domínio de turma e de conteúdo, questionamos aos professores sobre aspectos que envolvem as práticas de ensino, as ferramentas que costumam utilizar em suas aulas e a forma que buscam para atualizar os conhecimentos. Nesse sentido, ao serem questionados sobre as formas de repassar os conteúdos em sala, a maioria dos professores disse que consegue explicar muito bem e repassar aos alunos as matérias da disciplina ministrada por ele, que costumam utilizar alguns desses recursos tecnológicos, como: celulares, computador, data show, dentre outros, revelando um fator positivo, que representa uma dinâmica mais próxima dos anseios dos alunos.

No entanto, as respostas dos professores revelaram que nem todos os alunos aprendem os conteúdos trabalhados em suas aulas, demonstrando que, por mais que a maioria diga que suas explicações são eficazes, que utilizam recursos tecnológicos, suas metodologias ainda não conseguem atingir todos os seus alunos. Talvez, o fato de os alunos não conseguirem aprender os conteúdos trabalhados esteja relacionado com o modo com que alguns professores estão trabalhando, porque, mesmo a maioria sinalizando que faz uso de recursos tecnológicos, ainda há uma parcela de professores que não utiliza, mostrando que é necessário haver uma mudança na forma como as aulas são ministradas, para que não somente alguns alunos, mas que todos, sejam contemplados no processo de aprendizagem.

Um fator que também acaba interferindo no processo de aprendizagem dos alunos da escola investigada é que uma grande parcela deles vem de uma cultura familiar com um baixo grau de escolaridade, o que, conforme Weisz (2019), interfere na forma como esses alunos irão assimilar os conhecimentos. Precisando, em muitos casos, que o professor faça uma equalização das oportunidades de aprendizagem dos alunos, redefinindo as práticas de ensino.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, buscamos compreender aspectos relacionados à formação continuada. Nesse sentido, questionamos aos professores se costumam se capacitar para atender os alunos da melhor forma, dos 26 professores pesquisados, nove disseram que concordam totalmente, 14 disseram que concordam e três disseram discordar. Percebemos, que mesmo com as dificuldades encontradas, boa parte dos professores disse se capacitar, o que representa um ponto favorável no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a escola deve acompanhar as mudanças que o mundo vem exigindo dela.

Já para a equipe de EEB, uma grande parte dos professores não tem interesse em estar buscando a formação continuada, disseram que, em muitos casos, os professores participam apenas das capacitações oferecidas pela SEE/MG ou as oferecidas pela escola, e o fazem apenas

pelo fato de ser obrigatório. Quando deveria, por iniciativa própria, buscar cursos de formação continuada particulares, relacionados a sua área de atuação.

[...] tá precisando de mais interesse, num total de professores [...]10% procura, que gosta de estudar, se tiver é 10%. [...] Durante essa pandemia mesmo, ah, não quis nem vê, nem abri, [...] eles estão precisando de um pouco mais de interesse na formação. [...] Você sempre fala [...] oferece, coloca lá tudo que a secretaria manda, os cursos que são oferecidos, a gente não vê esse interesse do lado deles [...] a escola tem feito a parte dela [...] é, por conta do professor mesmo. (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] uma outra coisa que eu acho que é bem relevante é a questão da capacitação dos professores, oficinas, pegando aqueles professores que tem mais habilidade em certo tema, para tá orientando os demais professores, para que as aulas sejam mais dinâmicas e mais interessantes, para que esses alunos participem. (EEB 4. Entrevista concedida em 05 de junho de 2020).

Contudo, salientaram que, mesmo sendo poucos, uma parte dos professores tem se envolvido mais com sua formação continuada e buscam por meios próprios cursos para aperfeiçoar.

[...] os professores têm acordado para essa nova situação[...] têm feito bastante cursos indicados pela Secretaria de Educação[...] reuniões de Módulo II capacitando, buscando essa nova forma de educar, [...] a adesão e a aceitação dos professores tem sido boa e positiva [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Evidenciaram, também, que a equipe gestora procura incentivar os professores a estarem buscando essa formação e sempre divulga os cursos ofertados pela SEE/MG, SRE e outros que chegam à escola, e que nos horários de Módulo II, às vezes, são ofertadas formações, mas não é suficiente, reforça que a escola precisa oferecer mais capacitações aos professores.

O mesmo fato também foi evidenciado nas falas dos Vice-diretores. Eles relataram que muitos professores não buscam se capacitar, que há uma grande resistência por parte de alguns em dar prosseguimento aos estudos de formação continuada, que, muitas vezes, envolve a parte financeira, dizem que o governo não valoriza, que não recebem por essa qualificação.

[...] infelizmente, eu não vejo a maioria dos professores dando prosseguimento a isso. Não sei qual fator, mas, eu não percebo que os professores investem, continuam se profissionalizando, se preparando para dar aulas cada vez mais dinâmicas, aulas mais diferenciadas, infelizmente, eu não consigo observar isso, dentro do meu ambiente de trabalho não [...] (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] a gente não pode generalizar, só que a gente vê muita resistência por parte de alguns professores [...] em querer mudar, porque há muita resistência, às vezes, ah, eu não posso, eu não ganho por isso, [...] (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020).

No entanto, assim como as EEB, os vice-diretores ressaltam que há professores empenhados, que sempre estão prontos para buscar novos conhecimentos para implementar suas aulas de forma criativa para instigarem seus alunos a querer participar delas: “*[...] existem professores que buscam, e eles desempenham, a gente consegue notar [...]*” (Vice-diretor 3. Entrevista concedida em 03 de junho de 2020).

Acerca disso, ressalta Weisz (2019), é importante que o professor se capacite continuamente, que seja autônomo, que busque uma formação teórica permanente, uma vez que dela resultará sua autonomia, possibilitando que crie estratégias, que faça experimentos, que analise a partir das teorias e da própria interpretação de sua realidade educacional os acontecimentos, de forma cooperativa num movimento de apoio e de reconhecimento da contribuição dos colegas, só assim poderão desenvolver práticas que possibilitarão enfrentar suas próprias dificuldades e, conseqüentemente, criará oportunidades de ensino que favorecerão o desenvolvimento de seus alunos.

Conforme Freire (2015):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 30-31).

Nesse pensamento, observamos que mais do que se capacitar continuamente, o professor precisa compreender que o ato de ensinar exige a pesquisa, que conforme Freire (2015) é uma característica da prática docente. Ainda conforme o autor:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2015, p. 90).

Assim, um professor que busca se capacitar consegue ampliar sua visão de mundo e, conseqüentemente, conseguirá chegar mais próximo de seus alunos de forma que suas práticas

possibilitarão que o ensino atinja o seu objetivo mais eficazmente, que é a aprendizagem de seus alunos.

Outro fator que contribui para a permanência dos alunos na escola são os eventos que a instituição promove, uma vez que a escola, a partir da CF/88, tem também um papel social na formação dos alunos. E para falarmos desse assunto, questionamos aos professores sobre o desenvolvimento de eventos e a participação da comunidade escolar neles. Ao serem questionados, conforme Gráfico 6, a maioria dos professores disse que, quando há eventos na escola, os professores participam junto com os alunos, mas dois discordaram dessa participação. No entanto, disseram que a equipe gestora e a comunidade escolar (alunos, pais, servidores e vizinhos da escola) sempre participam dos eventos juntamente com os alunos. O que evidenciou que há uma boa participação nos eventos escolares, o que revela que as relações sociais são trabalhadas na escola, tendo em vista que, ao desenvolver os eventos escolares, acabamos por desenvolver atitudes e hábitos sociáveis para o convívio coletivo, em que as regras coletivas devem ser colocadas em prática.

Percebemos, por meio das entrevistas e das respostas dos professores, que, na escola investigada, os projetos são importantes e favorecem para que haja uma boa convivência, fazendo com que o aluno fique mais próximo dos professores e demais servidores, ajudam a diminuir os casos de falta de interesse dos alunos, proporcionam maior interação entre eles e também entre os professores o que contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto que ficou evidente nas entrevistas com a equipe gestora e nas respostas dos professores, é que a gestora busca sempre dialogar com os alunos, os servidores e as famílias, de forma a entender o que está acontecendo para agirem de forma adequada. Salienta que, nos casos em que fogem do controle da escola, ou por perceber que alguns problemas ultrapassam a competência da escola, a equipe gestora busca ajuda com profissionais específicos na rede de instituições que atende a escola. E ressalta que, mesmo diante de alguns problemas, a escola vem melhorando, talvez pelo fato de estar agindo dessa forma.

Segundo Lück (2009):

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola [...] de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. [...] constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem [...] (LÜCK, 2009, p. 95).

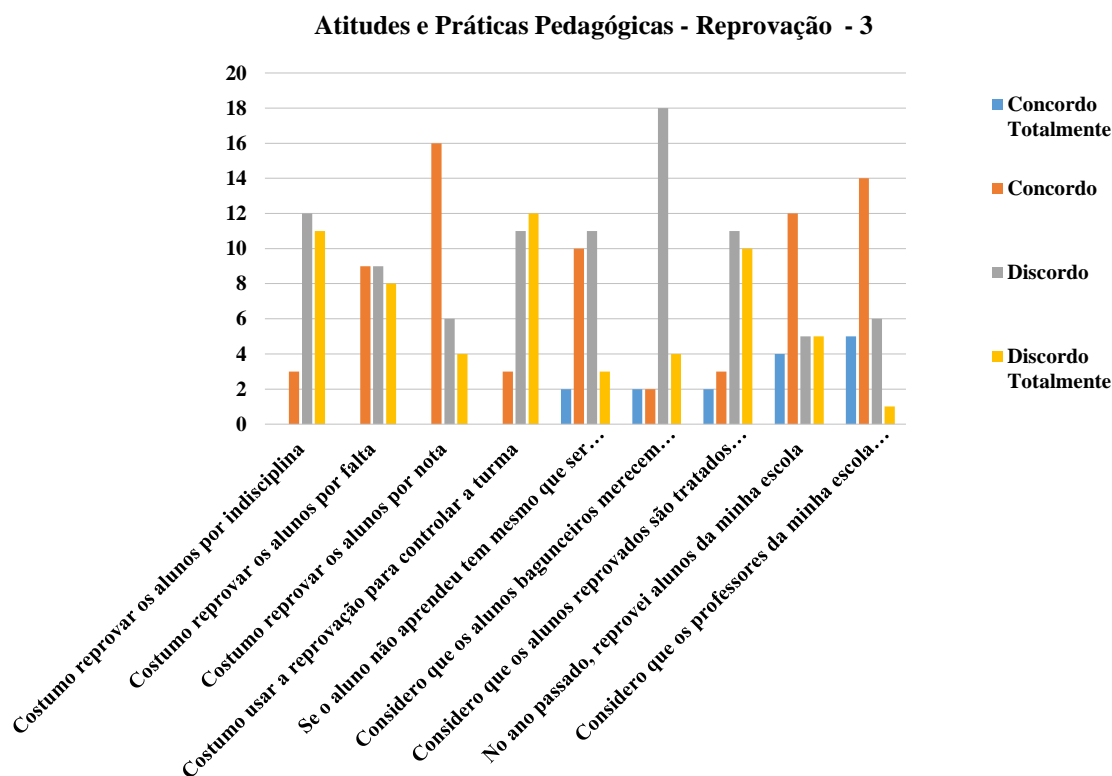
Nesse sentido, é imprescindível que a gestão se atente para o fazer pedagógico, para a formação dos professores, num movimento de fortalecimento da docência, de forma que o professor esteja preparado, que consiga aprimorar suas práticas e, conseqüentemente, desenvolva aulas mais dinâmicas que agucem nos alunos o interesse pelos estudos.

Importante ressaltar, conforme Sibilia (2012), que tudo muda numa velocidade absurda, em função dos avanços tecnológicos, e para que o professor chegue até o aluno e o faça apaixonar-se pelo que diz é necessário que ele esteja antenado aos novos desafios que a escola atual requer, pois:

O espectador contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor – aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar -, mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos da informação [...] A escola sempre procurou transformar a criança num adulto interessado, atento e aplicado [...] a partir de práticas que instituíam a memória, a atenção e a consciência, buscando com que esta última exercesse hegemonia sobre a percepção. Por isso é que se procurava, na sala de aula, domar o aparelho perceptivo mediante uma diversidade de táticas [...] enfatizando a eficácia da razão. Já na percepção contemporânea, “a consciência não chega a se constituir: a velocidade dos estímulos faz com que o *percepto* não tenha tempo necessário para se alojar na consciência”, assinala Corea [...] (SIBILIA, 2012, p. 87 e 89).

Nesse sentido, a escola e a gestão precisam acompanhar esses movimentos, possibilitando capacitar os professores de forma que eles percebam que as metodologias pedagógicas utilizadas por eles precisam ser, continuamente, reformuladas, de modo que os saberes a serem veiculados na escola consigam chegar aos alunos de forma que atendam suas necessidades.

Gráfico 7 - Eixo II – Atitudes e Práticas Pedagógicas - Reprovação



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Para entender sobre um dos grandes problemas da educação, a reprovação, perguntamos aos professores se costumam reprovar os alunos por indisciplina, por falta ou por nota, a grande maioria disse que costuma reprovar por nota e que, em alguns casos, usa a reprovação para controlar a turma, mas isso, apenas uma minoria utiliza. Percebemos que a reprovação ainda é uma realidade na escola, uma vez que alguns professores acham que quem não aprendeu deve ser reprovado e que alunos bagunceiros merecem repetir o ano. Percebemos, ainda, que, para alguns professores, os alunos reprovados são tratados de forma diferente. Um fato que evidencia a falta de estratégias para vencer o problema da reprovação na escola é que muitos professores responderam que reprovaram alunos no ano anterior, revelando que alguns professores, ainda, não conseguem administrar bem o problema da reprovação na escola, mesmo a maioria tendo dito que sabe administrar bem a reprovação dos alunos.

Na visão das EEB, a reprovação é algo que não deveria existir na escola. Para elas, o professor deve buscar inúmeras formas para chegar até seu aluno, para que o mesmo aprenda sem que tenha que ficar na escola por anos a fio, sem ter aprendido nada.

[...] eu não acho que se o aluno ficar mais um ano na série, vai fazer ele aprender o que não atendeu no anterior. [...] tem que ser feito[...] as intervenções, as recuperações paralelas[...], é tentar fazer com que ele aprenda, que ele passa, no ano que ele está, sem ele perder mais um ano na escola, [...]. Um ano a mais para ele, não vai fazer com que ele aprenda [...] tem aluno que ficou o ano anterior, ficou esse ano e vai acabar saindo da escola mesma maneira que ele ficou [...] sem adquirir as habilidades [...] porque o professor reprova, e, não faz nada por ele do mesmo jeito, continua fazendo as mesmas coisas,[...] não resolve, tem que buscar novas estratégias, novas metodologias, tentar mesmo mostrar para o aluno, que é bom para ele, [...] ficar atento àquele aluno para que ele aprenda, porque se for só para reprovar, como castigo, como punição não tem ..., e, geralmente, o que a gente vê é isso, é mais é punição, né, é reprovação. [...] objetivo da educação[...] é que ele realmente aprenda, adquira as habilidades para vida dele. Mas, o professor, também, tem que fazer a parte (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Tanto as EEB, quanto os Vice-diretores se posicionaram contra a reprovação. Para eles, ainda há uma cultura, por parte de alguns professores, em reprovar o aluno como forma de punição, para ver se ele melhora o comportamento no ano subsequente. No entanto, percebe-se que essa prática acarreta outros fatores que impedem o sucesso do aluno, como o desinteresse, a evasão, a rebeldia. O fato é que muitos professores não admitem que suas práticas não condizem com a real necessidade do aluno, e, em muitos casos, não se importam com a aprendizagem do aluno, e este acaba sendo reprovado, e quando isso acontece a tendência é colocar a culpa apenas no aluno, não fazendo uma reflexão das práticas que vêm sendo empregadas na escola, que o aluno seria o menos culpado por essa reprovação.

[...] alguns anos atrás, eu tinha um pensamento, que, em algumas situações, não tinha jeito, era reprovar[...] com o passar dos anos, e observando [...] alunos, que nós havíamos reprovado,[...] não estava gerando uma situação positiva, nem para nós, nem para o aluno[...] eu vejo que, não é o caminho [...] os professores acham que reprovar é um jeito de fazer um menino acordar [...] é a arma [...] que o professor tem para dar uma lição no menino [...] pelo contrário, faz com que o menino perca mais um ano da sua vida, e a postura que a gente espera, que viesse [...] com a reprovação, ela não está vindo [...] a reprovação não é, [...] a solução, [...]. Pelo contrário [...] quando ele é reprovado, ele fica mais distante, mais ausente das aulas, e acaba sem estímulo de estudar, [...]que não é tão frequente, nos dias letivos, acaba matando aula, e fica lá fora, acaba envolvendo em outras situações. [...] é desestimulador para ele, está repetindo [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Entender o que o aluno busca na escola, talvez, seria uma das saídas para os professores saberem chegar até eles, uma vez que, conforme Sibilia (2012, p. 206) pontua: “[...] o que se busca em muitos casos não é exatamente aprender, mas ser “aprovado”, e talvez não sejam

poucos os professores que também se resignam a não ensinar, mas a ir levando a situação da melhor maneira possível”.

Para Peregrino (2010), a “massificação” da escola, que se iniciou com na década de 1980, em que os pobres tiveram acesso à escolarização, trouxe também o problema da repetência e da evasão, uma vez que a escola e tampouco os professores não estavam preparados para absorver essa parte da população. No entanto, percebemos que essa massificação ainda perdura até os dias atuais, em que vemos adolescentes e jovens sendo, continuamente, reprovados porque, talvez, a escola e o professor ainda não conseguiram quebrar a barreira da exclusão que perpassa pela enturmação dos alunos, pelas metodologias que lançam mão em suas aulas, o que acaba por contribuir para a evasão. Lamentavelmente, mesmo tendo se passado três décadas, a reprovação ainda está presente nas escolas.

Pelas respostas das EEB, nota-se que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola investigada ainda é algo que precisa ser melhorado, uma vez que há muitos alunos que não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para o ano de escolaridade que estão. O que pode, em alguns casos, ser justificado pelo fato de não haver um suporte pedagógico adequado por parte da equipe pedagógica aos professores, que resultasse em aulas mais prazerosas, dinâmicas, mais enfáticas às reais necessidades dos alunos, para que conseguissem prender a atenção deles e que, também fosse dada mais assistência aos alunos com defasagem de aprendizagem.

Salientaram, ainda, que algumas situações decorrentes da falta de dinamismo nas aulas acabam gerando conflitos entre alunos, entre professor e aluno, o que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

[...]se ele não consegue acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, [...] a tendência é ele começar a fazer outras coisas, que não seja aquilo que a maioria está fazendo. [...] vai gerar conversa, [...] pequenos conflitos, primeiro verbal, [...] à medida que isso vai passando, que ele vai crescendo, esses confrontos passam a ser físicos. [...] vai ter uma tendência a ir pro lado da violência, a ser mais violento, mais agressivo [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Pelas falas das EEB, percebemos que, quando as metodologias utilizadas pelos professores não contemplam alguns alunos, isso gera violência, por ser deixado de lado, por não acompanhar a turma e querer chamar a atenção dos colegas com brincadeiras de mau gosto. Acarretando uma série de conflitos na sala de aula, que acaba extrapolando para toda a escola.

Sobre os problemas de defasagem na aprendizagem dos alunos e a reprovação, para as EEB, a direção é bem consciente, conhecendo as dificuldades e também buscando estratégias para reverter essas situações. No entanto, relataram que a direção encontra muita resistência por parte de alguns professores em mudar sua postura frente a esses problemas. Reforçaram que a direção sempre está tentando mostrar aos professores que a reprovação não vai resolver o problema da falta de participação dos alunos e que os professores precisam compreender que os alunos que frequentam a escola, em sua grande maioria, possuem inúmeros problemas que não serão resolvidos com a reprovação. Que os professores e equipe gestora devem conhecer esses problemas e tentar, a partir deles, encontrar estratégias para fazer com que esses meninos e meninas enxerguem a escola como uma porta para o seu futuro.

[...] A equipe gestora é muito preocupada, muito consciente da realidade da nossa escola, da nossa comunidade [...] meninos que tem muita dificuldade de aprendizagem, [...] que envolvem psicológico, emocional, familiar, e isso gera uma situação que, meio que bloqueia o menino de aprender [...] ela se preocupa em tá realizando [...] Intervenção Pedagógica, com esses meninos, que tem essa defasagem, [...] tem um cuidado com o afeto, com o alimentar, uma merenda de qualidade, [...] porque o menino para aprender ele precisa não estar com fome [...] a gestora, ela sempre diz, [...] a reprovação não é o caminho, nós temos que trazer esse menino para perto da gente [...] mostrar que ele precisa concluir os estudos, dar oportunidades, [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

[...] a gente foi fazer aquele grupo do WhatsApp, que nós nem fizemos, porque, como a gente já ouviu falar que ia ter as aulas remotas, [...] teve uma professora que falou, criar grupo de WhatsApp, pra quê?, se eles não estudam nem na escola. Eu peguei e falei assim, nenhum aluno estuda? Ela pegou e falou assim, é, realmente, tem alguns, eu falei assim, pois é, então nós vamos fazer para os que querem, ué, se tem aluno que não quer, que não tem interesse, a gente vai colocá-los no grupo, mas tem os que querem, tem os que estão querendo, estão buscando [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

No entanto, apesar dos inúmeros problemas evidenciados pelas falas das EEB, os vice-diretores relataram que a escola vem crescendo em desenvolvimento e mesmo em aprendizagem. Que através das dinâmicas das aulas, da diminuição das situações conflituosas, das aulas práticas que, ultimamente, vem acontecendo, eles percebem o envolvimento dos professores com seus alunos e suas aulas. Relataram ainda, perceber que os alunos já conseguem sobressair em apresentações, em atividades equiparadas com outras escolas e que podem competir de igual. Outro ponto citado foi que a escola, comparada com anos anteriores, está bem conservada, não há depredação do patrimônio, que as plantas são bem cuidadas, que as flores não são arrancadas, que os cartazes ficam nas paredes, coisa que no passado não ficava,

e isso demonstra evolução, aprendizado, educação, tudo isso construído através de um trabalho em conjunto, e isso é importante considerar.

[...] eu consigo ver o crescimento [...]. Hoje, a gente tem um espaço, [...] bem cuidado, ele é preservado, coisas que, antes, a gente não via. [...] quando o aluno, ele consegue não destruir, ele consegue, né, cumprir algumas regras. Eu acho que isso, aí, é aprendizado. Ele consegue permanecer mais em sala de aula, [...] ele consegue cumprir com algumas normas. Então, eu acredito que isso, aí, já é uma evolução, ele já evoluiu [...] (Vice-diretor 3. Entrevista concedida em 03 de junho de 2020).

Todavia, enfatizaram que alguns alunos têm mais oportunidades que outros, e isso acaba causando ciúmes em outros alunos que dizem não ter as mesmas oportunidades, gerando situações de violência, exclusão:

[...] É meio que discriminante, o aluno se sente inferior, sempre é o mesmo. Ah, mas o professor só procura o mesmo, é sempre o mesmo aluno [...] que é o líder da sala, não dá oportunidade para outro, ele é o queridinho do professor, isso gera ciúmes, isso gera violência, gera antipatia. [...] (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

O vice-diretor 3, relata que o professor também deve planejar levando em consideração aquele aluno que não consegue acompanhar a turma, pois quando este é deixado de lado, ele se sentirá excluído da dinâmica da aula e isso também é uma violência. Ainda, conforme relataram os Vice-diretores, a equipe gestora deve ouvir os professores, dar-lhes autonomia para realizar as ações que eles propusessem, que, às vezes, a equipe gestora toma a frente e o que o professor sugeriu não é levado em conta, que deveria dar liberdade para que os professores direcionassem as ações. Que as reuniões de Módulo II ocorressem por grupos de professores com componentes curriculares afins, de forma que pudessem estar criando grupos de estudos, fazendo cursos nesses horários. Que a equipe gestora poderia estar buscando parcerias para oferecer capacitações cujos temas fossem as práticas de sala de aula, e que também é necessário fazer um acompanhamento mais de perto das práticas de sala de aula, dar um suporte pedagógico mais efetivo aos professores.

Para as EEB, a equipe gestora tenta chegar junto aos professores para proporcionar capacitações, porém, dois fatores impedem que essa formação aconteça, um é a questão da rotatividade de professores e da própria equipe de especialistas que, ano após ano, muda, não havendo uma equipe estável que possa dar prosseguimento às ações de formação, outro é a questão da sobrecarga de trabalho da equipe gestora com questões de ordem disciplinar e de

assuntos burocráticos, fazendo com que não haja tempo de planejar essas formações. Dizem que as reuniões de Módulo II poderiam ser melhor utilizadas, mas que as demandas de serviços não favorecem esse planejamento:

[...] problema maior mesmo está sendo os nossos horários de Módulos [...] a gente não está sabendo utilizar, ou não estamos podendo utilizar de maneira correta, devido às demandas que vem, [...] a equipe gestora faz de tudo, tanto pelo aluno, como pelo professor [...] dá apoio, incentiva, conversa, faz tudo para melhorar as aulas, para incentivar os professores [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Mesmo expondo que a equipe gestora se dedica e busca fazer de tudo para melhorar o suporte pedagógico aos professores e apesar dessas dificuldades, as EEB evidenciaram que parte desses problemas seria minimizado se a equipe pedagógica tivesse um trabalho mais voltado às práticas pedagógicas, com foco na aprendizagem do aluno. Enfatizaram que é necessário fazer capacitações, criar oficinas de troca de experiências, subdividir a equipe de professores em grupos menores para que cada especialista fique responsável em organizar formações mais dinâmicas e pontuais, diante das reais necessidades dos professores. Ressaltaram que a equipe gestora vem fazendo o seu melhor, que ela apoia de todas as formas o professor, que sempre anda junto, mas será necessário que outras ações sejam desenvolvidas para que o professor tenha um suporte pedagógico adequado e consiga chegar até o seu aluno e fazê-lo aprender.

As EEB reconheceram, ainda, que precisam estar mais próximas dos professores para que eles não se sintam sozinhos, disseram que precisam reorganizar suas agendas para programar melhor as reuniões de Módulo II, fazendo com que esse momento seja usado para o trabalho pedagógico com oficinas de formação, troca de experiências. Enfatizaram, também, que será necessário caminhar com os professores dando suporte em sala de aula, verificando suas necessidades, auxiliando os professores na elaboração e execução de projetos que visem à interação dos alunos, porque projetos de abrangência geral a escola já possui. Ressaltaram que há a necessidade de chegar junto ao professor nas práticas de sala de aula, mas que o professor também deve estar aberto a buscar novas formas de se chegar até os alunos, para isso, a EEB 3 (2020) ressalta que os professores devem ter a consciência de que precisam estar continuamente se aperfeiçoando, adequando às novas tecnologias, para trabalhar com mais dinamismo.

Contudo, salientaram que o professor tem que entender que ele é o principal elo da aprendizagem do aluno e para isso deve ser o primeiro a estar disposto a mudar, a buscar novas formas de ministrar suas aulas. Destarte, também é necessário que o diretor consiga articular os

processos pedagógicos dentro da escola, mapeando as prioridades e fazendo com que todas as ações concorram para o objetivo principal da educação, que é a formação do aluno e de todos os aspectos intrínsecos ao seu desenvolvimento. Consoante a isso, Lück (2009) pontua que a gestão pedagógica é, entre todas as dimensões da gestão escolar, a mais relevante, uma vez que todas as demais convergem para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para o exercício da cidadania, e consigam ter uma ascensão no meio social e também no trabalho, já que a escola também possui um papel social na formação do aluno.

Nesse sentido, é fundamental que a gestão escolar trace estratégias para articular as ações pedagógicas de forma que estas venham potencializar as práticas pedagógicas dos professores, para isso, é imprescindível que a equipe de especialistas desempenhe o seu papel pedagógico.

3.4.1.5 Eixo III – Clima escolar/convivência

O clima escolar, conforme Abramovay (2004), é construído pelas relações que se estabelecem no cotidiano da escola, as quais são influenciadas pelas condições que são proporcionadas aos seus atores para que se convivam em harmonia. Fatores como uma gestão mais aberta, mais presente nas ações do cotidiano da escola e com mais integração entre os professores, alunos, funcionários e também com as famílias, a forma com que as práticas docentes acontecem, o envolvimento democrático das famílias e da comunidade nas ações escolares, o desenvolvimento de atividades que integrem a família e também a comunidade do entorno nas ações escolares contribuirão para a construção de um clima escolar positivo.

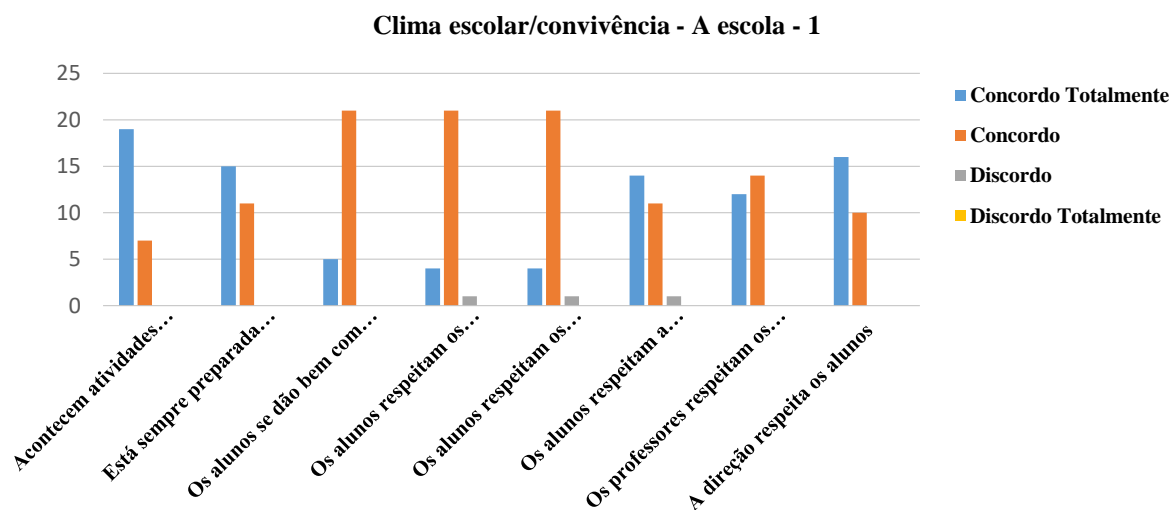
Para a autora, “A construção do bom clima na escola passa, necessariamente, por um trabalho pautado no combate às mais variadas formas de exclusão, tão presentes na sociedade” (ABAMOVAY, 2004, p. 93).

Corroborando com esse pensamento, para as autoras, Melo e Morais (2019), o clima escolar se constitui a partir das relações que se estabelecem entre aqueles que convivem no cotidiano no ambiente escolar, pela forma como a gestão organiza a instituição escolar e também na relação que se estabelece entre os atores educacionais ao tomar as decisões de forma coletiva. E que quando a convivência é democrática, quando há clareza nas relações, o ambiente escolar se torna mais atrativo e o clima escolar mais ameno.

Para entendermos como é a convivência entre os atores da EEPCMD e como o clima escolar é constituído, questionamos aos professores acerca de algumas questões como: se na escola acontecem eventos interessantes em que haja uma participação da comunidade escolar;

sobre a organização do espaço escolar; sobre a relação entre alunos, professores, funcionários, direção e comunidade. Para analisar as respostas observaremos o Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - Eixo III – Clima escolar/convivência



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Pelas respostas dos professores percebemos que a escola oferece eventos interessantes tanto para os alunos, professores, pais, quanto para a comunidade em geral, e que a escola está sempre preparada para receber os alunos. Sobre as relações interpessoais, verificamos que os alunos costumam respeitar seus próprios colegas, os professores, os funcionários, mas na visão dos professores, os alunos respeitam mais a diretora. Ao serem questionados se os professores respeitam os alunos, notamos que a resposta deles demonstrou que eles respeitam mais os alunos do que os alunos os respeitam, o mesmo foi observado em relação à direção, ficando evidente que os alunos são respeitados pela direção.

As EEB relataram que a relação entre alunos e professores, no geral, é tranquila, que há respeito entre eles e que não há grandes conflitos. Porém, ressaltaram que mesmo a escola sendo muito organizada, ainda acontecem intrigas, desentendimentos, casos de indisciplina entre alunos e para com professores, pois um lugar onde convivem, diariamente, mais de mil pessoas com personalidades distintas, formações diversificadas, fica difícil não haver conflitos.

[...] é uma convivência boa, não vejo grandes conflitos, com exceção, quando é aquilo que a gente já citou, a questão de conteúdo, mas, [...] no geral, [...] eles convivem bem, se dão bem, [...] tem o respeito. É claro, que, como todas as escolas, [...] tem um aluno ou outro, ou um professor ou outro, mas são raros, não é, é, grandes conflitos, não [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

No entanto, salientaram que em comparação com anos anteriores, esse número é bem insignificante, que a escola vem melhorando e que um dos fatores que ajudou a melhorar foram as práticas diferenciadas com desenvolvimento de projetos

Os Vice-diretores também relataram que ainda há conflitos na escola, mas salientaram que a relação entre professor e alunos vem melhorando a cada dia.

[...] essa convivência é positiva, nós não temos desavenças, não temos nada mais grave, os problemas são os normais, do cotidiano, intriguinhas. Mas a convivência é muito positiva entre todos os turnos, entre todos os alunos (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] às vezes, tem alguns atritos, mas a escola em si, a convivência entre os alunos da escola é uma convivência saudável (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020).

As falas dos Vice-diretores evidenciam que a convivência entre os alunos, que seja da mesma turma ou de turmas diferentes, é positiva, que eles convivem bem, que, às vezes, acontecem atritos, haja vista que a escola atende alunos de faixa etárias muito distintas e por ter um número elevado de alunos acaba também aumentando o número desses conflitos, mas que são comparáveis aos conflitos que acontecem em qualquer escola, nada diferente.

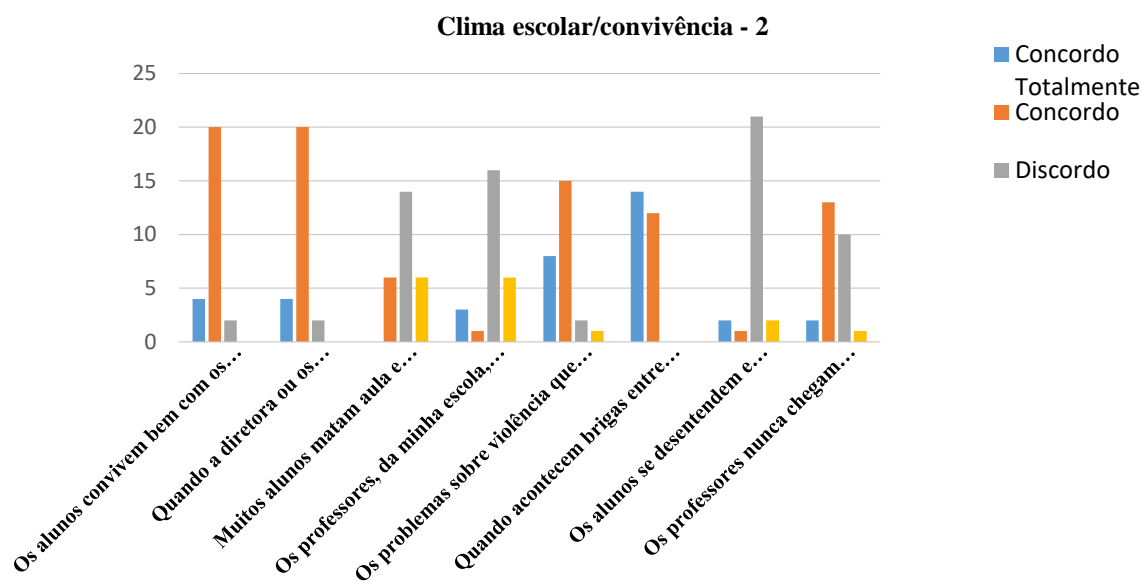
Diante dessas análises, percebemos que, mesmo com alguns conflitos, a convivência na escola se mostra positiva, que o clima escolar é tranquilo, permeado por relações amistosas, de respeito, o que favorece o estreitamento das relações.

Corroborando com o que foi relatado pelos Vice-diretores, Lück (2009) argumenta que é competência do gestor escolar promover dentro da escola um clima organizacional com “um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade [...]” (LUCK, 2009, p. 115), que o gestor deve atuar de forma a criar na escola um ambiente educacional positivo, em que o ato de aprender seja entendido como um dos maiores valores buscados pela instituição, fazendo com que a escola seja de fato uma organização construída pelas relações pessoais, cujos valores sejam potencializados, que a escola seja construída dessas relações sociais, que seja viva. Não obstante, a autora ressalta que cada escola é única e possui suas características particulares, que as tornam singulares.

Nesse sentido, percebemos que, diferente do que pensávamos, os atores da EEPCMD convivem de forma pacífica, sugerindo que o clima organizacional seja positivo, pois há respeito, mesmo que possa haver algumas intrigas, as relações parecem ser amistosas.

Ainda sobre o clima escolar e a convivência na escola, indagamos aos professores sobre a convivência dos alunos entre os de outras turmas; sobre a obediência dos alunos quando a diretora ou os professores requisitam; sobre os alunos matarem horários; sobre a abstinência e a pontualidade dos professores em dias letivos; sobre a resolução acerca dos problemas sobre violência acontecidos na escola; e se os alunos brigam por qualquer motivo. As respostas para esses questionamentos, estão abarcadas no Gráfico 9 .

Gráfico 9 - Eixo III – Clima escolar/convivência



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

A partir da análise das respostas dos professores, percebemos que os alunos são mais amigáveis com seus colegas de sala de aula do que com os de outras turmas, mas, ainda assim, percebe-se que há poucos conflitos. Em relação à obediência às solicitações da direção e dos professores, parece que quase sempre eles obedecem, demonstrando que são poucos os casos que isso não acontece. Com relação aos alunos matarem aula, ficou evidente que isso é uma prática pouco habitual, já que a maioria dos professores disseram que os alunos não costumam fazer isso.

Acerca disso, as EEB pontuaram que não há grandes conflitos, que a convivência entre os alunos tanto da mesma turma quanto de turmas diversas é boa, porém não deixa de haver alguma intriga;

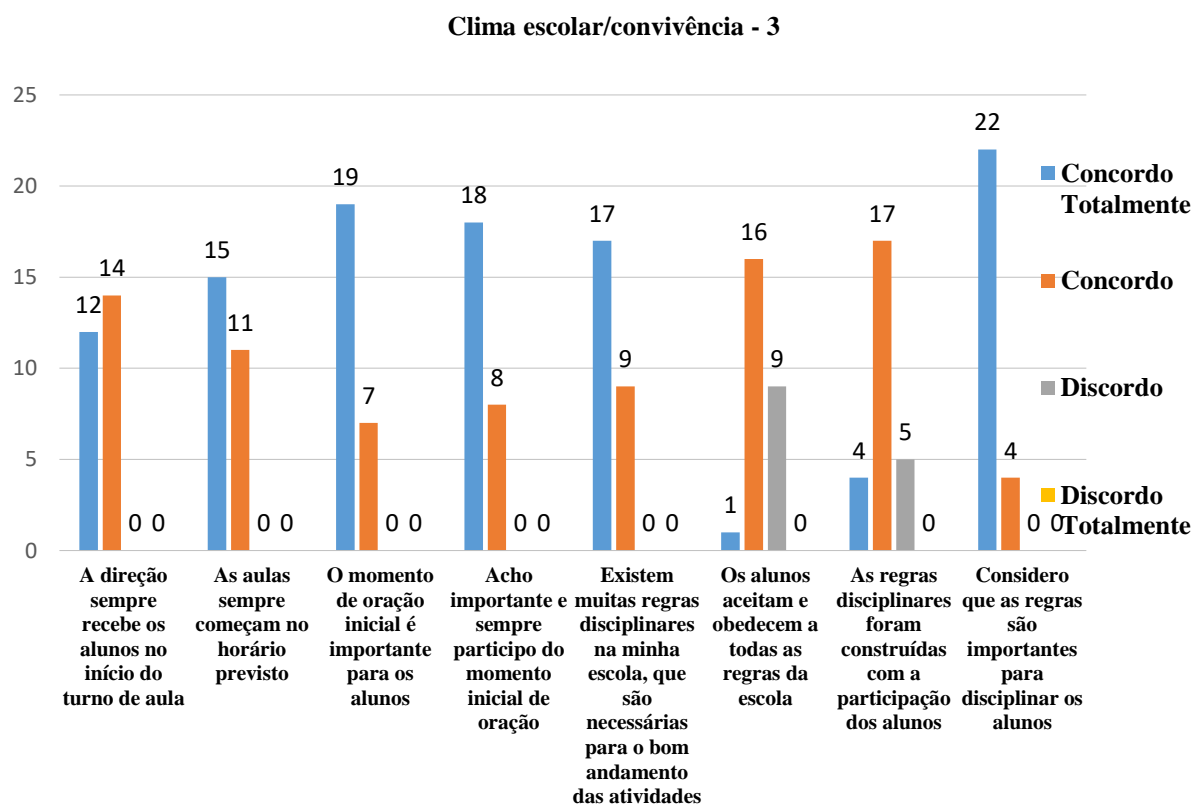
[...] um aluno, na turma, que se ‘acha’, ou que é aquele, que gosta de causar confusão, ou, às vezes, uma turma que quer sobressair mais do que a outra e acaba gerando ciúmes e briguinhas. É coisa rotineira, dentro da escola. Mas, o relacionamento, comportamento deles, no geral, é [...] bom [...]” (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Diferente do que ocorria em anos anteriores, pontua a EEB 4 “[...] havia muito atrito, há anos atrás, conflitos entre alunos, tanto da mesma turma, como de turmas diversas, [...] esses conflitos têm diminuído muito[...]” (EEB 4. Entrevista concedida em 05 de junho de 2020).

Com relação aos conflitos entre alunos, as respostas dos professores demonstraram que eles não costumam brigar por qualquer motivo, sendo que a maioria dos conflitos que acontecem na escola são resolvidos dentro da própria escola e que a equipe gestora sempre procura intervir, que é atuante e se preocupa em resolver os conflitos de forma pacífica.

Ao serem indagados sobre sua própria postura profissional, os professores questionados demonstraram que os professores da EEPCMD não costumam faltar às aulas, porém, houve os que admitiram ter aqueles que faltam às aulas e que costumam chegar atrasados para seus horários.

Gráfico 10 - Eixo III – Clima escolar/convivência



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Ao serem indagados sobre a organização da escola, os professores responderam que a direção da escola sempre recebe os alunos no início do turno, que as aulas começam, costumeiramente, no horário previsto. Outro fator importante e que sempre ocorreu na escola é o momento inicial da aula, que é desenvolvido no pátio da escola com a presença de todos os alunos dos turnos, dos professores das respectivas turmas, dos demais funcionários da escola, dos pais que estão presentes no início do turno e da equipe gestora. Nesse momento inicial, ocorre o canto de uma música, de escolha dos professores ou dos alunos, em alguns casos, uma reflexão bíblica, um momento de religiosidade. Esse momento foi instituído na escola, desde o início de sua fundação. A partir de 2012, a gestão aproveitou esse momento, onde todos estão presentes, para fazer homenagens aos professores, aos servidores, aos alunos, à comunidade, em ocasiões de datas festivas, faz-se apresentações, celebra-se datas como dia dos professores, das bibliotecárias, dos ASB, dos ATB, homenageia-se os vencedores de olimpíadas, de jogos escolares, comemora-se as datas cívicas, convidamos ex-alunos para falar algo de incentivo, alguns corais, dentre outras homenagens. Semanalmente, nas sextas-feiras, entoamos os hinos Nacional e o da Jaíba e hasteamos as bandeiras do Brasil, de Minas Gerais e da Jaíba.

Este momento também serve para cobrar as regras disciplinares, como a chegada pontual na escola, aguardar a vez, respeitar a ordem de prioridade, uma vez que as turmas só podem se deslocar para as respectivas salas de aulas obedecendo à ordem de prioridade de deslocamento, haja vista que a escola possui em um mesmo turno de funcionamento alunos que vão desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, até alunos do 3º ano do Ensino Médio, que possuem até mais de 18 anos, sendo necessária a organização desse deslocamento para não haver tumultos ao subir a única rampa de acesso às salas e com isso não gerar conflitos. Outro ponto que também é realizado, após o momento inicial, é a verificação do uso do uniforme e se os alunos, principalmente, as meninas, estão usando roupas decentes para frequentar à escola, como forma de evitar assédio no momento das aulas.

Ao questionarmos, aos professores sobre a importância desse momento inicial, todos responderam ser de grande relevância para a escola, tanto para os alunos quanto para os servidores e os pais.

Conforme Durkheim (2012):

[...] o homem, em sua maior parte, é produto da sociedade. É dela que provém tudo aquilo que há de melhor em nós [...] Da mesma forma que nosso organismo físico se nutre de alimentos que obtêm do mundo exterior, assim também nosso organismo mental alimenta-se de ideias, sentimentos e práticas que provêm da sociedade. É dela que obtemos a parte mais importante de nós mesmos (DURKHEIM, 2012, p. 80 e 81).

Corroborando com o autor, e mesmo sabendo que o fato de trabalhar a religiosidade na escola é algo não muito comum, uma vez que o princípio da instituição é laico, ao se estabelecer as ações iniciais da rotina escolar, com práticas culturais, sociáveis e uma cultura de reflexão e religiosidade, a gestão escolar busca trabalhar valores, cidadania, hábitos sociáveis, para uma convivência pacífica, no intuito de favorecer a criação de rotinas com vistas a se construir a identidade da escola, com valores éticos, buscando desenvolver o senso de respeito ao próximo, aos colegas, aos servidores, à família, à sua cidade e à escola, corroborando para a construção de um ambiente com um clima escolar positivo e com isso construir também o patrimônio imaterial da escola.

Sobre o momento inicial da aula, todas as EEB disseram aprovar, acham que é um momento importante para os alunos e também para os pais que, ao levar os filhos à escola, participam dessas ações. É um momento de reflexão, de homenagens e também de desenvolver o civismo, em que a bandeira do Brasil e do Município de Jaíba são hasteadas e cantam-se os seus respectivos hinos. Para as especialistas, esse momento e as ações desenvolvidas nesse início de aula não devem acabar, pois, além de fazer o acolhimento dos alunos, nele trabalham-se valores morais, éticos, regras, faz-se reflexões sobre diversas situações vivenciadas no cotidiano, o que, talvez, não são trabalhados com os alunos em sua casa. E, conforme relataram, mesmo que haja resistência por parte de alguns professores que acham que é perda de tempo, ao passo que se estivessem na sala de aula estariam trabalhando com os conteúdos das respectivas disciplinas, as EEB acreditam que esse momento deve existir, que é muito importante tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar e local, que esses hábitos refletem até na comunidade local. Contudo, ressaltaram que precisa de mais participação e empenho dos professores principalmente, e que talvez seria necessária uma organização mais bem definida para que cada um dos professores se sentisse responsável em querer participar e com isso levar o aluno a participar ainda mais.

Eu acho de fundamental importância, extremamente necessário, [...] tem que ter, não pode deixar acabar [...] um momento da oração, quando é dia de homenagens, [...] os próprios alunos vão à frente, apresentam, cantam, dançam, né, se expressam, demonstram seus talentos. [...] o canto do hino, da cidade, do hino da Jaíba. Isso tudo é uma cultura, são valores, que a escola não pode deixar morrer, e faz toda a diferença na vida dos nossos alunos [...] Às vezes, a criança, o pai não tem o hábito de invocar a presença de Deus, ou a proteção, e isso é importante, isso é necessário, isso faz bem para os muros da escola, para o público escolar [...] é tudo muito do bem, são coisas muito boas, que vão acrescentar na vida dos nossos alunos. Eu acho muito importante ter (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

[...] é um momento muito importante e tem que acontecer, acho que é mais a organização mesmo. [...] Não há perdas, muito pelo contrário, acho que são ganhos. O professor fala que está perdendo ali de dar a aula dele, [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Para os vice-diretores, o momento inicial da aula com a oração, com as homenagens, também é muito importante não só para os nossos alunos, mas também toda a comunidade escolar e para criar identidade, para gerar disciplina. Todos são favoráveis à existência dele na escola.

Olha, eu costumo dizer que nada funciona sem disciplina. [...] a escola precisa, sim, desse momento, [...] esses momentos iniciais, eles precisam, realmente, acontecer, para que os nossos alunos, a nossa comunidade seja educada, e saiba proceder perante a uma outra sociedade, a uma outra cidade, a respeitar esses momentos iniciais. Tudo na vida tem que ter um protocolo. Então, a escola faz essa parte, o nosso protocolo é a oração, né, um dia da semana, o Hino Nacional, o Hino Municipal. Então, nisso, você vai conduzindo, vai educando, vai disciplinando. Então, eu considero positivo, e educar uma sociedade na crença de um Deus de amor, acredito eu que não seja errado (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Eu acho muito válido [...], é um momento da oração riquíssimo, porque ali, a aula começa ali. [...] Às vezes, eu acho que têm muitas apresentações que acaba, é, extrapolando o tempo, [...] que, às vezes, é, excede, [...] deveria ser uma coisa mais rápida [...] a gente não impõe uma religião é uma reflexão espontânea, [...] acho que é um momento que a gente tá acertando, que não pode deixar de acontecer na escola (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020).

Para o vice-diretor 3, “*[...] é um momento muito importante que ajudou muito, até na disciplina [...]*” (Vice-diretor 3. Entrevista concedida em 03 de junho de 2020).

Corroborando com o que expressaram os vice-diretores, Durkheim (2012) menciona:

A disciplina moral não serve apenas para a vida moral propriamente dita; sua atuação tem alcance mais amplo. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da personalidade em geral. E com efeito, aquilo que há de mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles. [...] É ela que nos ensina a agir sem nos curvar à dominação dos impulsos interiores, deixando nossa atividade interior seguir seu próprio curso. Ela nos ensina a viver com esforço; porque não há ação moral que não implique algum constrangimento de nossas inclinações, que não nos faça controlar os apetites, moderar algumas tendências. [...] aprender a agir moralmente é também aprender a se conduzir com coerência, segundo princípios constantes, superiores aos impulsos e às sugestões fortuitas. É comumente na escola do dever que se forma a vontade (DURKHEIM, 2012, p. 59 e 60).

Para o autor, a disciplina moral é fundamental para a vida em sociedade, uma vez que ao conviver em grupo as vontades individuais não devem sobrepor às vontades coletivas. Nesse sentido, a escola como fragmento da sociedade precisa das regras para o desenvolvimento de suas ações, uma vez que na escola, assim como em outros segmentos da sociedade, as vontades coletivas devem prevalecer sobre as individuais. Ressalta que as regras colaboram para criar a disciplina, que é fundamental para se construir a personalidade, para Durkheim (2012):

A regra é um instrumento de libertação e de liberdade, precisamente porque nos ensina a moderação e a maestria de si. Acrescento ainda que é especialmente nas sociedades democráticas como a nossa que ensinar a criança essa moderação salutar é ainda mais indispensável [...] é somente a disciplina moral que pode exercer essa ação reguladora sem a qual o homem não poderia subsistir (DURKHEIM, 2012, p. 62 e 63).

O autor acrescenta que a criança deve entender que as regras não serão para impedi-la de ser ela mesma, mas que servirão para o estabelecimento de objetivos exequíveis, uma vez que ao saber dos limites, conseguirão estabelecer critérios para que se consiga atingir seus objetivos. Durkheim (2012) acrescenta ainda que é na escola que a criança começa a conhecer e a amar a pátria, cabendo à escola o papel de formar a consciência moral de seus alunos e consequentemente do país.

Nesse sentido, entendemos que ao criar esse momento de reflexão, de rotinas, como as homenagens, o canto dos hinos, a religiosidade, estamos criando em nossos alunos uma cultura disciplinada que favorecerá a criação de hábitos coletivos, de respeito às diversidades, de amor e respeito pela sua cidade, por seu estado e pela pátria.

Ainda sobre a organização escolar, para entendermos como a escola se pauta acerca das regras disciplinares, apresentamos parte do Regimento Escolar da EEPCMD que dispõe sobre os Deveres dos Alunos e as Vedações acerca dos atos escolares:

Art. 214 – São deveres do pessoal discente:

- I. Abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades de ensino, direção, professores e especialistas de educação, evitando postura que venha atrapalhar as aulas que representam um benefício para todos.
- II. Abster-se de participar em faltas coletivas e/ou incitar os colegas a atos de rebeldia, ou que perturbe a ordem da escola;
- III. Apresentar à direção, dentro de 72 (setenta e duas) horas do início de seu afastamento das atividades escolares por motivo de saúde, requerimento acompanhado de atestado médico, para efeito de justificativa de sua ausência no período acobertado pelo referido atestado;
- IV. Apresentar solicitação por escrito e assinada pelo responsável para fins de saída antecipada com justificativa;
- V. Apresentar decentemente trajado nas atividades escolares;
- VI. Aproveitar ao máximo o ensino ministrado, participando ativamente das aulas

sem causar prejuízo próprio e aos demais alunos no que diz respeito à aprendizagem.

- VII. Atender ao regime didático e disciplinar, bem como a organização da escola;
- VIII. Contribuir no que lhe couber, para o prestígio do estabelecimento, entendendo ser um espaço público pertencente a todos os usuários.
- IX. Contribuir para a elevação moral da escola e promover seu prestígio em qualquer lugar onde estiver, ou em sua esfera de atuação.
- X. Cooperar para a boa conservação dos imóveis do estabelecimento, equipamentos e material escolar, concorrendo também para a manutenção de boas condições de asseio do edifício e suas dependências;
- XI. Cumprir as determinações da direção, equipe pedagógica, dos professores e demais funcionários, nas respectivas áreas de competência, desde que observados os aspectos legais.
- XII. Cumprir fielmente os demais preceitos deste Regimento no que lhe couber;
- XIII. Desempenhar, a contento, todas as atividades escolares em que exige a sua participação.
- XIV. Estar com a documentação completa e regular, exigida no ato da matrícula.
- XV. Fazer bom uso da merenda escolar, evitando desperdícios e desordem.
- XVI. Fazer uso do cartão para frequentar a biblioteca.
- XVII. Frequentar, com assiduidade e pontualidade, as aulas e demais atividades escolares.
- XVIII. Ocupar, na sala de aula, o lugar que lhe for designado pelo coordenador de turma, ficando, no seu turno, responsável pela conservação da carteira nas condições que a encontrar;
- XIX. Participar das festividades e comemorações cívicas, sociais e culturais promovidas pela escola ou fora dela, portando-se com irrepreensível conduta;
- XX. Permanecer na sala de aula durante as atividades nela realizadas e só sair devidamente autorizado;
- XXI. Realizar todos os atos escolares com respeito e dignidade;
- XXII. Respeitar as normas disciplinares da escola;
- XXIII. Respeitar o aluno-líder e o professor-coordenador que representam autoridades dentro da sala de aula e atender aos seus pedidos e instruções para o bom andamento das atividades.
- XXIV. Respeitar os colegas, independentemente de cor, raça, religião e origem, dentro e fora da sala de aula.
- XXV. Ser corresponsável pela sua aprendizagem cumprindo todas as tarefas definidas para atingir os objetivos propostos pela escola.
- XXVI. Ter frequência mínima obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas oferecidas no ano letivo para aprovação na organização em anos.
- XXVII. Atender imediatamente ao sinal para entrada das aulas e sua retomada após recreio;

§1º – A escola atua junto aos alunos no sentido de que reconheçam a origem de suas próprias faltas, a fim de eliminá-las, e ainda estimular o senso de responsabilidade e de solidariedade humana.

§2º – É vedado à escola impedir a frequência às aulas do aluno que não estiver usando uniforme ou não dispuser de material escolar.

§3º – O uso do uniforme escolar será estimulado junto aos alunos e suas famílias.

Art. 215 – É vedado ao aluno:

- I. Adotar processos fraudulentos na realização de provas, trabalhos, testes e exercícios;
- II. Alterar mensagens, avisos, etc., afixados pela direção ou por ela autorizados;
- III. Danificar as instalações da escola;
- IV. Deixar de assistir às aulas, estando na escola;
- V. Distribuir panfletos e folders, ou divulgar boletins, impressos e jornais, dentro e fora da escola, em que esteja envolvido o nome do estabelecimento, seu nome, de professores ou de funcionários, sem prévia autorização expressa da Direção;
- VI. Entrar em classe ou dela sair sem a permissão do professor e, do Estabelecimento, sem autorização da Direção;
- VII. Escrever em paredes, pisos, ou em qualquer parte do prédio escolar ou de material e móveis escolares, palavras, desenhos ou sinais;
- VIII. Fazer uso de bebidas alcoólicas, tóxicos, cigarros e similares, no recinto da escola, que possam conduzir à aquisição e fixação de hábitos nocivos à saúde, à família e à sociedade, sob pena de ser responsabilizado perante a Lei Federal (4.273 de 14/11/1989) e Lei Estadual (22/82 regularizada pelo Decreto-Lei nº. 226/83) que categoricamente impede o uso do tabagismo em ambientes públicos e privados.
- IX. Fazer uso de expressões (palavrões) que denotem atentado ao pudor, trazer para a escola escritos, gravuras e objetos impróprios à instrução e aos bons costumes.
- X. Formar grupos ou promover algazarras, vaías ou distúrbios na sala de aula ou dependências e nas imediações do Estabelecimento, bem como perturbar por qualquer meio o sossego da aula e a ordem;
- XI. Permanecer na escola fora do horário de seu turno, salvo em atividades escolar ou devidamente autorizado pela direção;
- XII. Praticar atos que perturbem a ordem e ofenda os bons costumes ou importem em desacato às leis, bem como iniciativas e/ou participar de manifestações ofensivas às autoridades, pessoas ou instituições;
- XIII. Promover campanhas, rifas, coletas, subscrições;
- XIV. Realizar congressos, semanas estudantis excursões sem autorização da direção;
- XV. Afixar cartazes e/ou propagandas de festas ou eventos externos no interior da escola, sem autorização da direção.
- XVI. Realizar qualquer festa ou comemoração em sala de aula ou nas dependências da escola, sem a prévia autorização da direção;
- XVII. Trazer e/ou usar armas ou qualquer objeto perigoso no recinto da escola, assim como introduzir tóxicos e bebidas nocivas à saúde;
- XVIII. Usar corretivos, estilete, boné/chapéu nas dependências da escola. Tratando-se de uma norma interna da Escola, será feita conscientização de tal procedimento.

Parágrafo único – O aluno desacatando algum(ns) do(s) item(ns) mencionados, responsabilizará pelas transgressões e fica sujeito a uma primeira advertência, por escrito. Caso venha a cometer reincidência em qualquer uma das cláusulas, será mais uma vez advertido, por escrito, com o conhecimento do pai, mãe ou responsável. Uma terceira desobediência, será

encaminhado ao Conselho Tutelar Municipal ou à Promotoria Pública, conforme consta na Proposta Pedagógica da Escola (EEPCMD, 2013b).

Conforme os pesquisados, para que as normas do Regimento Escolar fossem cumpridas e para que a escola tivesse uma melhor organização, a equipe gestora elaborou, desde o início da gestão, em 2012, um Termo de Responsabilidade e Compromisso com algumas regras disciplinares, que a escola trabalha com os alunos e também com os responsáveis pelos alunos, sempre ao início do ano letivo. Os quais devem assinar o documento e se comprometer em cumprir com as determinações. Estas regras, em sua maioria, são parte dos deveres e vedações contidos no Regimento Escolar.

1. O aluno deverá respeitar a DIREÇÃO, PROFESSORES, SUPERVISORES E TODOS OS FUNCIONÁRIOS, caso contrário poderá responder a processo por desacato a servidor público no exercício de funções, conforme o ART. 331 do Código Penal Brasileiro “DESACATAR FUNCIONÁRIO PÚBLICO NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO OU EM RAZÃO DELA: PENA 6 (seis) meses a 2 (dois) anos ou multa”;
2. Acatar e respeitar as normas do Regimento Interno desta Escola;
3. Zelar pelo patrimônio moral e material da escola, fazendo o bom uso de pratos, copos, talheres, mesas, cadeiras, cuidando dos ventiladores, cortinas, paredes, portas, vidros, cuidar das plantas, pomar, jardim, manter a sala sempre limpa e organizada;
4. Fazer o uso do uniforme, bem como de trajes compostos e adequados para o âmbito escolar (não usar roupas curtas e indecentes);
5. Cumprir o horário de entrada e saída do turno em que estiver matriculado, de acordo com as determinações da escola;
6. Chegar na escola, diariamente, no horário de início do turno (7h – Turno Matutino; 13h – Turno Vespertino; 19h – Turno Noturno), posicionar na fila de sua turma e participar do momento de reflexão e homenagens, antes de ir para a sala de aula.
7. Frequentar com assiduidade às aulas e cumprir com as atividades propostas;
8. Sair da sala de aula somente com autorização e cartão de licença do professor, SOMENTE no 2º e 4º horário.
9. É obrigação do aluno trazer seus materiais escolares todos os dias, devendo identificar com seu nome (lápis, borracha, livros, fichários, etc.) pois não será permitido pedir material emprestado em outra turma;
10. Não é permitido o uso de boné/chapéu, estilete, corretivo, celulares, aparelhos de som ou qualquer objeto que fuja do objetivo da aula durante a mesma, no âmbito escolar ou quando estiver em trabalhos escolares dentro da escola, caso use o celular, será de sua inteira responsabilidade o extravio do mesmo (A escola não se responsabilizará por objetos perdidos dentro do educandário, isso inclui aparelhos celulares, caixinhas de som, etc.);
11. Não é permitido fumar ou ingerir bebidas alcoólicas em sala e imediações da escola;
12. É necessário pedir autorização ao serviço pedagógico ou direção da escola, sempre que houver necessidade de sair antes do término do turno escolar;
13. Merendar no horário do intervalo, ciente de que não poderá sair da escola para comprar merenda durante o turno de aula, inclusive de que não será permitido mascar chicletes, balas, pirulitos e outros dentro da sala de aula;

14. Não trazer objetos e brinquedos como: bolinhas de gude, caixas de som, ou outros materiais que venham causar transtornos ao desenvolvimento da aula;
15. Utilizar o portão para entrar e sair da escola, sabendo que é PROIBIDO pular o muro;
16. Não poderá trazer o filho(a) ou criança para escola no horário de aula;
17. O aluno deve ser corresponsável por sua aprendizagem cumprindo todas as tarefas definidas para atingir os objetivos propostos pela escola;
18. Ter frequência mínima obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas oferecidas no ano letivo para aprovação;
19. O aluno deverá conviver harmoniosamente com colegas de escola e de sala de aula; conhecer e respeitar as regras de convivência da Escola;
20. O aluno com problemas disciplinares, perderá o direito a qualquer benefício que a escola promova, bem como viagens, passeios, festas, torneios entre outros;
21. O aluno que danificar o Patrimônio Escolar (vidros, portas, ventiladores, carteiras e outros) e o material do seu colega deverá reparar o dano, pagando em espécie ou substituindo o material danificado;
22. É obrigação do aluno e responsável zelar, durante o ano letivo, e devolver todos os livros didáticos que estiverem sob sua responsabilidade;
23. O não cumprimento de quaisquer destas normas incorrerá em transgressão prevista no REGIMENTO INTERNO ESCOLAR, passíveis de medidas disciplinares e/ou as que forem necessárias, conforme Regimento Escolar (EEPCMD, 2013b).

Acerca das medidas disciplinares, vale ressaltar o que dispõe o Regimento Escolar:

Art. 223 – São sanções aplicáveis ao pessoal discente:

- I. Advertência oral e devidamente registrada no diário de classe do professor;
- II. Advertência escrita, com ciência dos pais;
- III. Encaminhamento à Promotoria de Justiça, acompanhado dos pais ou responsáveis;
- IV. Será encaminhado ao serviço de supervisão e direção da escola, para orientação e acompanhamento de trabalhos relacionados ao respeito, a dignidade humana, direitos e deveres dos membros do corpo discente (EEPCMD, 2013b).

Ao questionar os professores sobre a importância dessas regras disciplinares, estes foram bem afortunados sobre a existência delas, disseram que são importantes para se manter a disciplina dos alunos e que elas contribuem para uma convivência mais harmoniosa e para o bom andamento das atividades desenvolvidas na escola. Destarte, revelaram que as regras não foram construídas de forma coletiva e que alguns alunos não as obedecem de boa vontade, o que talvez possa explicar a causa da resistência de alguns deles, em alguns casos, em não querer cumpri-las. Embora ressaltando algumas fragilidades acerca das regras disciplinares, os professores entendem que elas são benéficas e contribuem para uma melhor organização da escola e devem ser mantidas.

Corroborando com o mesmo pensamento, as EEB entendem que as regras disciplinares são fundamentais para o convívio de todos, seja dos servidores, dos pais e, principalmente, dos alunos e que elas devem existir na escola. Disseram que a maioria dos alunos aceita e compreende que as regras são importantes. A EEB 1 ressaltou, ainda, que a escola já ganhou, na cidade, fama positiva por conta das regras, que é bastante elogiada em função das mudanças que ocorreu, em comparação há anos atrás. Os EEB evidenciaram que as regras devem continuar, mas que podem ser aprimoradas, modificadas, acrescentadas ou mesmo subtraídas, haja vista que os tempos mudam e as mudanças que vão ocorrendo na escola, na sociedade fazem com que algumas regras percam o sentido de ser.

Tem que existir, [...] é uma escola muito elogiada, justamente por isso, que foram criadas regras, os alunos conhecem as regras, eles cumprem as regras, os que não cumprem é, são chamados, orientados a cumprir [...] tem que existir, porque se a gente deixar tudo banalizado, acaba que, bagunça [...] eu acredito que os alunos gostam, porque, quando o colega não cumpre, [...] eles acabam cobrando. [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] é muito bom, tem que continuar [...] nós devemos, a cada ano, aprimorar, reforçar, procurar meios com que esses meninos entendam e respeitem as regras [...] é importante para que se mantenha a ordem, para que se mantenha a disciplina, para que se tenha um ambiente escolar organizado, [...] a gente observa que, de modo geral, as regras funcionam, [...] os pais também apoiam. [...] o mais interessante, eles sentem o cuidado, o compromisso e o carinho que a equipe gestora tem por eles e por isso eles respeitam e obedecem às regras (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

[...] eu acredito que em qualquer instituição tem que haver regras, [...] para um bom convívio entre as pessoas, [...] alguns anos atrás, que começamos a implantar essas regras, eu acho que tinha um certo receio por parte da maioria dos alunos. Mas, com o passar dos anos, eles estão tomando conhecimento e consciência da importância dessas regras [...] (EEB 4. Entrevista concedida em 05 de junho de 2020).

Os EEB entendem que as regras disciplinares são essenciais para o bom funcionamento da escola, uma vez que ao estabelecer regras conseguimos delimitar as ações e, conseqüentemente, conseguiremos obter resultados mais uniformes daquilo que é planejado.

Os vice-diretores relataram que as regras disciplinares são muito importantes para o desenvolvimento da escola como um todo e que foi em função delas que ocorreu a maioria das mudanças na EEPCMD, nos últimos anos. Salientaram que devem continuar, mas que é necessário sempre estar readequando para o contexto atual, vez que a sociedade muda, que os alunos vão saindo e outros chegando. Mas que o essencial deve continuar.

[...] eu tenho certeza que essas regras disciplinares foram o que propiciaram a melhoria da escola, em todos os sentidos, os aspectos disciplinares, os aspectos em questões de violência, no melhoramento das aulas. [...] é muito positiva, acredito, ainda, que tem que ser mantida [...] e a tendência que obedeça, naturalmente, sem a gente tá cobrando [...] Muitas vezes, eles não entendem, porque, por exemplo, não tem, não tem esse tipo de situação em casa. Mas, [...] eles sabem que a escola só funciona porque tem as regras[...] (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] tudo na nossa vida tem que ter regras, [...] e essas regras elas estão sendo válidas, porque com elas a gente conseguiu mudar a realidade da escola. [...] acabou-se muito vandalismo, a destruição do prédio, patrimônio. Então, às vezes, a gente ainda tem, [...] ou criar, ou modificar umas, buscar sempre melhorar, mas, de um modo geral, as regras são muito boas, pra questão da disciplina, da organização da escola [...] (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020).

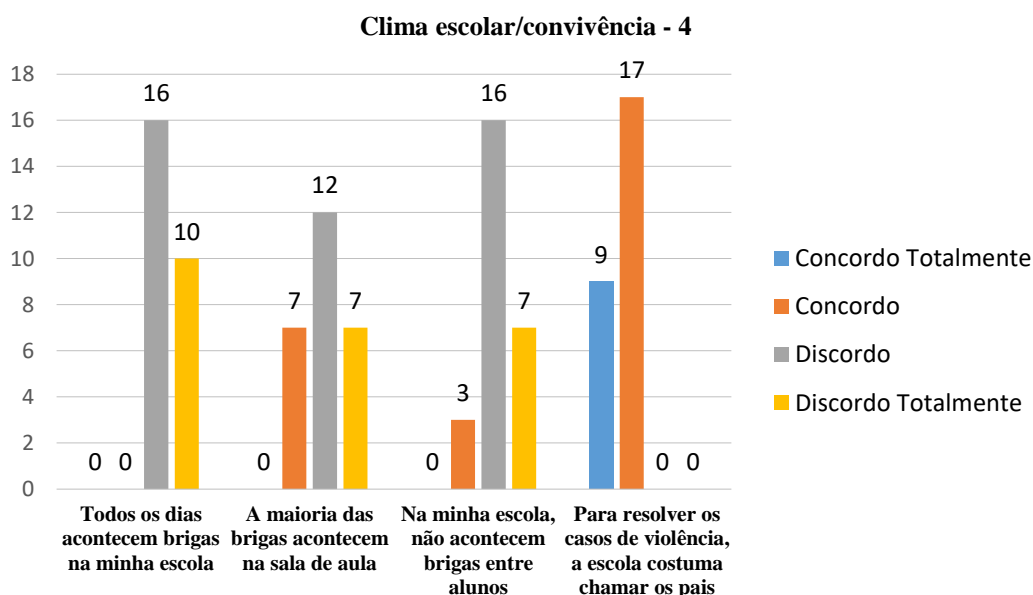
Para Durkheim (2012), a regra é produto da civilização, deste modo não nasce naturalmente na criança, ela precisa ser construída, daí a importância da regularidade das ações acerca da cobrança das regras. Para se chegar a um estado de disciplina é necessário criar o hábito, o qual só nasce a partir do momento que se determina os objetivos de ser daquelas regras. Assim, para criar rotinas é necessário que estas sejam feitas com amor pelo que faz. No universo escolar, é preciso repassar aos alunos que aquelas regras são importantes porque eles são importantes para todos que estão na escola, que as rotinas contribuem para construir um hábito, a se organizem e, conseqüentemente, os livrará dos distúrbios que a vida acaba oferecendo. A rotina é importante para a formação da moral e é na escola que ela se forma, uma vez que a escola está mais próxima da sociedade do que a família. Para o autor, a ausência de disciplina causa dor, e que a verdadeira função da disciplina é ser “um instrumento de educação moral, difícil de ser substituído” (DURKHEIM, 2012, p. 150). Durkheim (2012) ressalta que, quando um professor consegue dirigir bem seus alunos, de modo que todos façam as atividades de uma mesma forma, ele consegue se empenhar mais, há maior rendimento nos trabalhos, ao contrário, se não consegue um domínio na turma, se suas aulas serão desorganizadas, o desmoralizará, fazendo com que fique desmotivado, e se sentirá fracassado.

Corroborando com as falas da equipe gestora e dos professores, Durkheim (2012), ainda, enfatiza que se há o enfraquecimento da disciplina de uma turma é mais fácil de conter e buscar meios para se controlar, mas, se essa indisciplina for generalizada a tendência é todo o sistema ser desmoralizado e desacreditado. Nesse caminho, percebemos que todos os atores investigados compreendem a importância das regras e reconhecem que elas foram um dos

arcabouços que fizeram a EEPCMD mudar a sua característica de escola problema, ao longo de alguns anos.

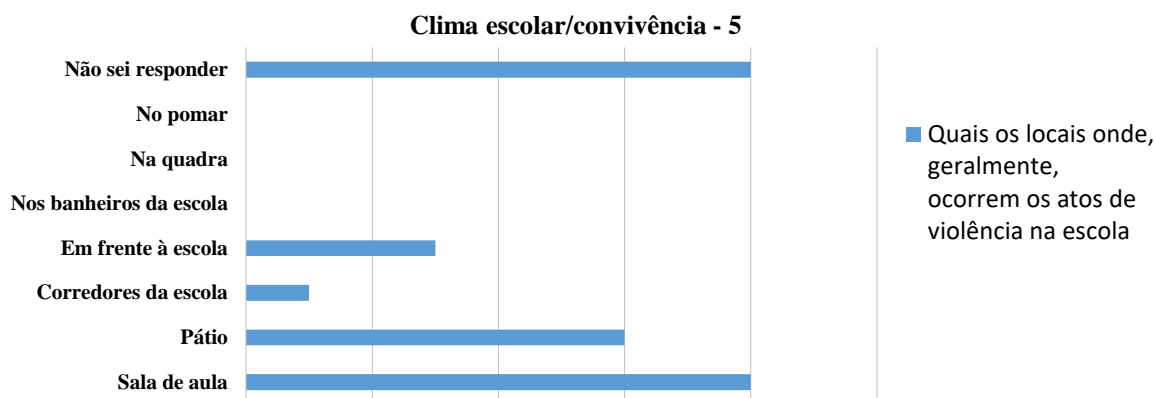
No entanto, mesmo que todos confirmaram a importância das regras disciplinares na escola investigada, a opinião dos alunos não pode ser avaliada, uma vez que não tivemos a oportunidade de questioná-los, o que talvez pudesse representar uma visão diferente das demais. Porém, o fato de não os ouvir não cabia a nós deixar de perceber o papel que as regras desempenharam para a mudança que ocorreu na EEPCMD, ao longo desses anos. Dessa forma, os atores investigados ressaltam que as regras disciplinares e as rotinas de atividades devem continuar na escola, pois elas fazem toda a diferença no ambiente escolar.

Gráfico 11 - Eixo III – Clima escolar/convivência



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Gráfico 12 - Eixo III – Clima escolar/convivência



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Ao serem questionados sobre possíveis situações de conflitos na EEPCMD, os professores disseram que ainda é uma realidade na escola, porém não ocorrem brigas todo dia. Para quase um terço dos professores a maioria das brigas ocorrem na sala de aula, conforme Gráfico 12, e que para resolver os casos de violência, os professores disseram que a escola costuma chamar os pais ou responsáveis pelos alunos envolvidos, o que revela que a escola não se responsabiliza sozinha pela resolução dos conflitos, que ela procura envolver a família.

Para as EEB ainda há conflitos na escola, uma vez que é um ambiente de convivência de muitas pessoas, mas em relação ao que acontecia em anos anteriores, o número é bem reduzido. Ressaltaram que os conflitos que acontecem são a respeito de questões simples como namoros, ciúmes, alunos hiperativos, ou que tem algum déficit de aprendizagem e não consegue se concentrar e acaba querendo chamar a atenção dos colegas ou até dos professores gerando intrigas. Ou, em outros casos, são alunos que não tem limites em casa e quando chegam na escola se sentem livres para fazer o que bem entender. Confirmaram, ainda, que há conflitos entre alunos e professores, os quais são gerados, em alguns casos, em função da falta de dinamismo, por parte do professor, em ministrar suas aulas, fazendo com que os alunos se desinteressem e fiquem atrapalhando as atividades. Citaram, também, que no horário do recreio, em função da quantidade de alunos circulando e por se tratar de adolescentes, acaba havendo alguma briguinha, mas nada que não se resolva com conversas.

[...] em relação a escola de uns anos [...] hoje, é, eu costumo dizer que hoje nós vivemos no céu, [...], essa escola já esteve em um inferno e hoje nós estamos no céu. [...] 1200 alunos, [...] muitas cabeças pensantes de maneira diferente [...] tem os casos né, de indisciplina, de violência que acontecem,

mas, como eu disse, né, era uma escola que, é, em situações, que você não poderia nem chamar a atenção de certos alunos, que você tava correndo, era risco de vida. E, hoje, [...] a gente conversa, é, chamar atenção, eles entendem, eles aceitam, admitem que estão errados [...] E outra questão [...] que pesa, [...] nessa questão da indisciplina e da violência. A nossa escola é uma rotatividade muito grande de professores e de alunos, [...] os pais não param, estão mudando [...] nossa escola, ela é como se fosse uma grande rodoviária, ela sempre recebe novos alunos de diversos lugares, [...] não é só o público do bairro, daquela comunidade específica, a gente recebe alunos, né, com vários perfis, [...] isso gera desconforto, gera incômodo, gera situações de atrito. Às vezes, até um aluno novato que vem de outra cidade e é mais bonitinho, como a gente já presenciou, chegou e a assanou as meninas, e ali, já gera ciúmes, já gera briga (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Segundo Abramovay (2004), quando o gestor escolar passa a cuidar da escola, a valorizar seus alunos, professores, servidores e a própria comunidade, o clima escolar tende a melhorar, as relações ficam mais amistosas e, conseqüentemente, as atitudes, posturas também mudarão. Para a autora, quando isso acontece, os atores escolares ficam motivados e seu rendimento será sempre melhor.

Para os vice-diretores, ainda há conflitos na escola, mas que são situações que ocorrem em qualquer outro lugar, já que a escola é uma representação de parte da sociedade, e onde há uma diversidade de pessoas com opiniões, gostos, formações diferentes, sempre haverá divergências em um determinado assunto, o que levará aos conflitos. Ressaltam que os conflitos existentes na EEPCMD são em sua maioria em função das diferentes formas de pensar, de agir de seus atores, por questões de o professor agir com autoritarismo, ou por fofocas, intrigas, invejas entre alunos, ou em decorrência de sua formação familiar. Contudo, pontuam que esses conflitos não interferem no andamento das atividades escolares e no funcionamento geral da escola.

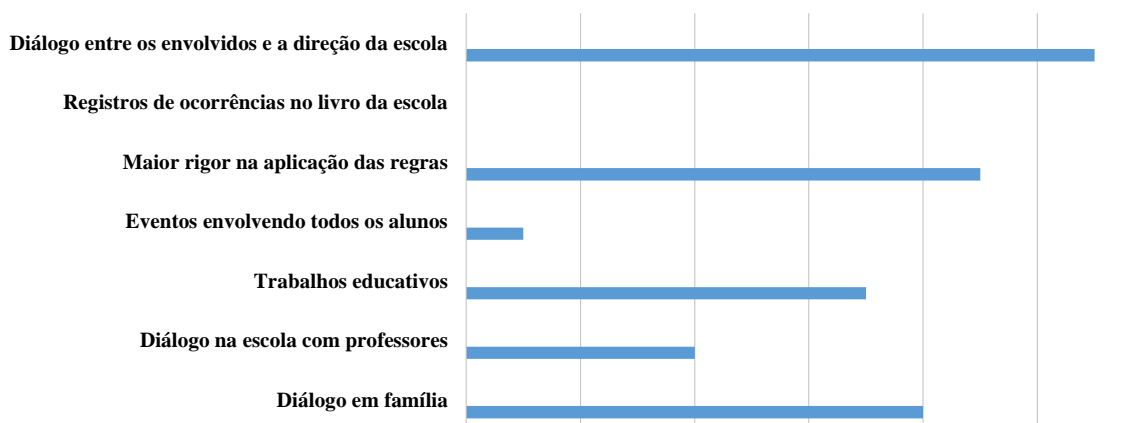
Nesse caminho, Durkheim (2012) ressalta que a gestão escolar e a equipe docente precisam atuar de forma que esses conflitos sejam minimizados, já que a escola é, talvez, a única instância intermediária entre família e Estado e dela demanda a preparação de seus alunos para “[...] uma vida social mais elevada do que aquela da família [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 226), o que não foge de sua função, cabendo a ela atentar-se para essas questões de conflitos também.

Conforme Abramovay (2004), a violência repercute diretamente na rotina escolar, o que acaba gerando situações de medo, incerteza, tensões que interferem nas relações de seus atores. Com o objetivo de encontrar formas de minimizar as situações de conflitos e violência na EEPCMD, indagamos aos professores, quais seriam as medidas mais eficazes que eles

sugeririam a serem tomadas na escola. Para ilustrar suas respostas, apresentaremos o Gráfico 13 com algumas sugestões e as respectivas respostas dos professores.

Gráfico 13 - Eixo III – Clima escolar/convivência

Clima escolar/convivência - Medidas mais eficazes para evitar ou diminuir a violência na escola - 6



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Dentre as medidas sugeridas, o ‘diálogo entre os envolvidos e a direção da escola’ foi a mais citada, seguida por ‘aplicação com maior rigor das regras disciplinares’ e depois pelo ‘diálogo em família’. A única que não foi sugerida como medida eficaz foi o ‘registro dos casos de violência nos livros de ocorrência da escola’.

Nesse mesmo caminho, indagamos às EEB sobre quais seriam as medidas que a escola poderia utilizar para melhorar a convivência entre alunos e entre todos os servidores. Acerca disso, ressaltaram que a gestão procura fazer sempre o possível para que a convivência seja boa e tudo que é feito já proporciona essa convivência pacífica, mas que há sempre oportunidades de se melhorar. Que, talvez, seria continuar nessa linha de trabalho, desenvolvendo momentos que envolvam as crianças, os adolescentes, a família, utilizando a linha do diálogo para resolver os conflitos, continuar com os projetos que vem desenvolvendo, continuar trazendo a comunidade para dentro da escola, criar vínculos entre o corpo docente e os demais servidores, para que professores queiram vir se efetivar na escola, conseqüentemente, diminuirá a rotatividade e eles se sentirão parte da escola. Sugeriram, ainda, que poderiam ser promovidos momentos de lazer entre alunos e professores para a troca de experiências, não só de estudos, mas de experiências da vida pessoal também. Reforçaram que a linha de trabalho que a gestão

vem trabalhando deve continuar, uma vez que os alunos e a comunidade reconhecem que a escola se importa com eles e, dessa forma, eles também acabam cuidando da escola.

Para os vice-diretores a convivência na escola é positiva e a gestão age como mediadora, buscando sempre ouvir os envolvidos nos conflitos, e que isso vem surtindo efeitos. Ressalta, ainda, que nos casos mais extremos a direção faz as advertências escritas e busca pela parceria da família e de outros órgãos mediadores, e que essas medidas têm conseguido controlar os conflitos que acontecem na escola. Contudo, enfatizam que é preciso dar oportunidade aos alunos que não participam com frequência, que os professores devem acreditar nesses alunos, colocando-os nos projetos da escola, nas apresentações, nas dinâmicas, para torná-los protagonistas, acreditando no potencial dos alunos. Salientaram que a escola já desenvolve muitas ações para melhorar a convivência, que no momento, é preciso apenas continuar com essas ações e as regras disciplinares, as quais devem estar sendo aperfeiçoadas, constantemente.

Corroborando com as falas dos atores escolares, Abramovay (2004) ressalta que alguns fatores são importantes para a criação de um clima escolar positivo. Dentre eles, a autora menciona que o diálogo é fundamental nas relações escolares, pois a partir dele estabelecem-se relações de amizade, de confiança, entre professor, alunos, diretor, servidores e pais, e com ele há a possibilidade do compartilhamento de novas atitudes, novos olhares, favorecendo também a transformação da escola; e que o diálogo tem contribuído para a superação dos problemas ligados à violência escolar. Outro fator importante é a valorização das pessoas (alunos, professores, funcionários, pais), o que refletirá positivamente na criação de um bom clima escolar. Enfatiza, também, que o trabalho coletivo favorece o senso de responsabilidade, mas que sempre deve haver liderança para que as ações não se acumulem em uma única pessoa. Pontua, ainda, que a participação da família e da comunidade favorece o trabalho da escola, suprimindo algumas carências referentes aos investimentos. Para a autora, o espaço físico também é importante para a criação de um clima escolar positivo, ressalta que uma escola bem cuidada, limpa, organizada, um prédio bem conservado desperta o interesse da comunidade em também cuidar dele. Por fim, evidencia que todos esses fatores corroboram para a criação do sentido de pertencimento em seus atores escolares.

3.4.1.6 Eixo IV – Gestão Escolar

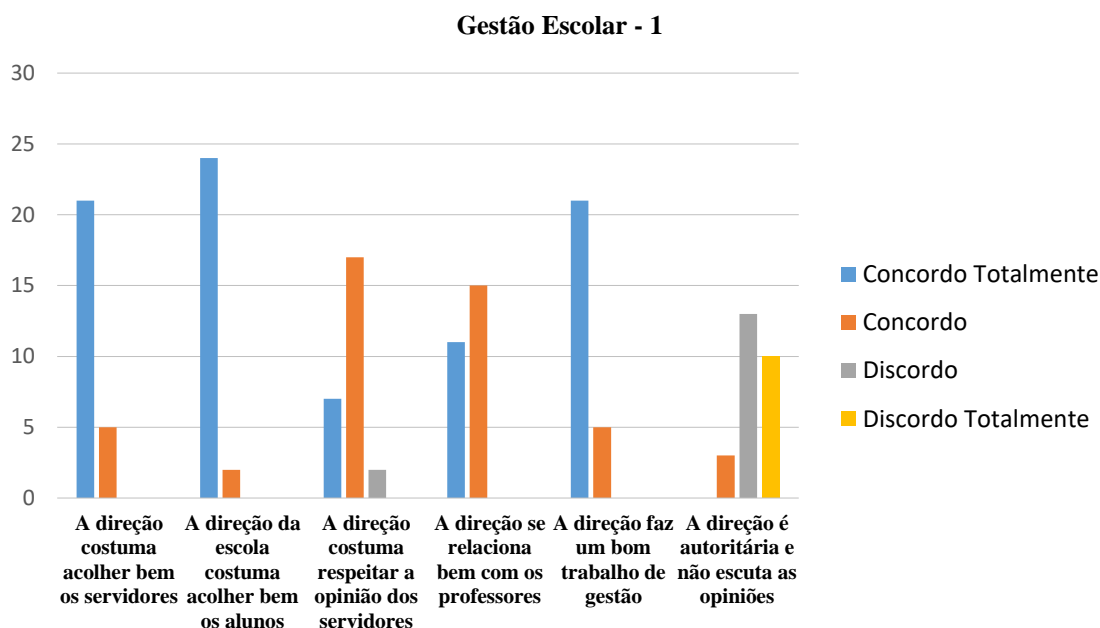
Nesta subseção discutiremos sobre a Gestão Escolar, que, conforme Luck (2009), deve ser o eixo central da gestão democrática, devendo ser articulada de modo a liderar os rumos das ações educativas na escola, contribuindo para garantir uma atuação democrática de todos os

atores educacionais. Para a autora, a gestão escolar deve ter uma visão do todo, articulando todas as esferas integrantes do fazer escolar, que o gestor deve ser atuante, preocupando-se com o fazer pedagógico, incentivando e possibilitando aos seus professores oportunidades de se atualizarem, estimulando o envolvimento de toda a comunidade escolar nas ações desenvolvidas pela escola numa perspectiva de promover uma aprendizagem significativa e o avanço de forma equânime a todos alunos. O gestor deve ser um articulador com vistas a integrar todos os envolvidos no processo educacional de forma que, juntos, construam uma identidade da escola.

Para Abramovay (2004, p. 94), “o exercício gestão aberta à mudança constitui, sem dúvida, traço comum às escolas inovadoras [...]”, demonstrando que o gestor deve ter uma visão ampla, que perceba todos os aspectos que circundam o ambiente escolar, os quais podem interferir positiva ou negativamente no andamento das atividades e nas relações estabelecidas no contexto escolar. Para a autora, o diretor conduz um trabalho de um grande grupo de atores (alunos, professores, famílias), sendo imprescindível que haja a participação de todos no planejamento das ações, com uma envoltura assertiva e reflexiva.

Nesse sentido, buscamos saber com os professores a respeito da gestão escolar da EEPCMD. Para isso, questionamos a eles sobre os seguintes aspectos: como é o acolhimento por parte da gestão aos professores, aos demais funcionários, aos alunos e à comunidade em geral; como a gestão lida com as opiniões dos servidores; como é o relacionamento entre a direção e os professores; como é o trabalho da direção. As respostas foram esquematizadas no Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 - Eixo IV – Gestão Escolar



Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos questionários aplicados aos professores de EEPCMD em 2020.

Para os professores a direção da EEPCMD se relaciona bem tanto com os professores quanto com os demais servidores, que procura acolher bem os servidores e os alunos, que faz uma boa gestão e não é autoritária, pois escuta a opinião dos servidores e dos professores na tomada de decisões.

Ainda sobre a gestão escolar, buscamos elucidar algumas questões com os vice-diretores e a equipe de EEB. Para o vice-diretor 2, a relação da gestão com os professores é uma relação positiva, relata que a direção, na medida do possível, compreende e procura ajudar o professor, que não é uma gestão que dita as regras, que busca sempre dialogar e que dá abertura para os professores exporem suas ideias, seus anseios. No entanto, relata, que, em alguns casos, os professores ficam chateados porque a gestão não consegue resolver algumas situações que requer uma postura mais enérgica dela, mas salientam que, em muitos casos, essa postura não é possível, uma vez que o que os professores querem que a gestão faça não é o correto, o que acaba gerando conflitos. Relata, ainda, que muitos professores esperam que a gestão vá tomar uma medida mais drástica, para punir que seja um aluno ou outro colega que não cumpriu com as regras ou que não cumpriu com suas obrigações, o que não compete à gestão, gerando uma frustração no servidor, fazendo com que se sinta magoado, resultando em conflitos, porque ele vai falar com o colega, o que acaba gerando intrigas e prejudicando todo o trabalho. Mas que, no geral, a gestão sempre ouve a opinião dos professores, para tomar a

melhor decisão, *“desde que eu estou na escola, nunca percebi, é, a gestão tomar uma decisão sozinha, sem a participação de professores, de todos os servidores”* (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Para o vice-diretor 1, a gestão é ativa, procura fazer de tudo para melhorar as práticas pedagógicas, é comprometida com a aprendizagem dos alunos, busca ouvir a opinião dos servidores ao tomar as decisões, porém, em função das demandas burocráticas, ela não consegue dar uma assistência pedagógica mais pontual aos professores, mas que está sempre buscando atender os professores em suas necessidades e que isso favorece o trabalho e melhora as relações entre a gestão e os professores. Para o vice-diretor 3, a direção ainda não consegue atender todos os professores, pois há uma pequena parte que resiste em cumprir com algumas solicitações e isso acaba influenciando outros a descumprir com determinadas ações. Contudo, reforça que, no geral, a convivência entre a direção e os servidores é positiva, que todos percebem que há uma valorização por parte da gestão e os servidores respeitam a equipe gestora.

Nos relatos das EEB, a gestão desenvolve um bom trabalho, em todos os sentidos, na forma com que lida com os problemas, na organização das atividades e do funcionamento da escola. Ressaltaram que a gestão sempre está buscando inovar, trazer sempre o melhor para a escola, tanto na parte de infraestrutura, quanto em recursos para propiciar melhores condições de aprendizagem aos alunos e de trabalho para os professores e servidores de forma geral. Enfatizaram que a gestão é bastante exigente, mas também democrática, que não toma as decisões sozinha, sempre está buscando a participação de todos e que procura deixar claro que a educação gira em torno do aluno, sendo assim, ressalta que é necessário proporcionar a eles melhores condições de aprendizagem e de oportunidades.

A respeito da relação da direção com os servidores, as EEB disseram ser um relacionamento positivo, tranquilo, de muito respeito, que todos têm livre acesso à equipe diretiva, principalmente, à diretora. Disseram que a diretora sempre está presente na escola, que se preocupa com os servidores, e que possui grande experiência, que é respeitada por sua competência e que a comunidade escolar tem uma admiração por ela, e isso é passado também para a comunidade escolar em geral. Reforçaram que a relação é bem-feita, que a gestão está sempre em busca de parcerias com a comunidade, ressaltam que a diretora é bastante exigente e que gosta de tudo muito bem organizado. Mas que é muito democrática na tomada das decisões.

As EEB relataram, ainda, que, ao tomar as decisões, a direção da escola costuma ouvir sempre a opinião de todos, que busca por sugestões, que é democrática, mas deixa claro que é

muito exigente e que gosta das coisas muito bem organizadas “[...] ela sempre ouve, sim. Sempre, [...] é bem organizada, muita exigente [...]” (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020), mas que não exclui ninguém das tomadas de decisões.

[...] ela ouve e, sugere, pede opiniões. [...] já presenciei falas em reuniões dizendo: gente, vamos buscar juntos, o que vocês acham, eu tenho essa sugestão, mas, a maioria decide, o que a gente faz. [...] é muito democrática. Ela sempre leva sugestões, mas, ela sempre está aberta a novas discussões, [...] não é aquilo que tá pronto e acabado [...] é muito aberta, e é muito fácil você dialogar com ela [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Diante das respostas dos professores e das falas da equipe gestora, percebemos que a gestão, dentro de suas possibilidades, procura desempenhar bem o seu papel na escola investigada, corroborando com o que dispõe Lück (2009), a gestão escolar deve busca conhecer o cotidiano da escola, uma vez que, através de sua observação, o gestor consegue enxergar a essência da verdadeira educação, que é no dia a dia da rotina escolar que o gestor atua e é a partir de suas considerações e observações que faz as intervenções para que haja a melhoria do desenvolvimento educacional de sua instituição. Posto isto, verificamos que a direção da EEPCMD está conseguindo descortinar os principais fatores que precisam de mais atenção para se criar um clima positivo na escola, o que mostrou ter contribuído para melhorar as relações entre seus atores e, conseqüentemente, está criando um clima escolar mais tranquilo.

Nesse mesmo caminho, buscamos compreender como é a atuação da direção em relação ao respeito às características socioeconômicas e culturais dos alunos, como é o suporte da equipe gestora para com as práticas pedagógicas e sobre a valorização do trabalho dos professores.

Um ponto importante, que ficou evidente no questionamento aos professores, é que a direção leva em consideração as características socioeconômicas e culturais dos alunos ao se planejar um evento, o que favorece à participação deles. Conforme Freire (2015), ensinar exige respeito pela cultura e pelos saberes que o aluno traz, exige que entendamos e enxerguemos o seu espaço cultural e geográfico, que levemos ele a refletir sobre suas próprias origens, que busquemos valorizar a identidade cultural de seus alunos e de seu contexto. Para isso, o gestor e o professor devem reconhecer que o aluno é o centro da transformação escolar e o sendo, as práticas escolares devem tê-lo como eixo norteador de todo fazer escolar.

As EEB relataram que a gestão da escola é bastante preocupada em incluir seus alunos em todas as ações promovidas pela escola, que ao organizar os projetos, eventos e ações

escolares, sempre leva em consideração as questões socioeconômicas e culturais dos alunos, para que nenhum deles seja deixado de lado. Justificam, que pensando dessa forma, a equipe gestora trabalha a inclusão na escola o que favorece as relações entre eles e a gestão. Conforme relataram, a direção sempre incentiva a participação dos alunos nos jogos escolares, busca incluí-los em todas as atividades e que a gestão salienta para os professores que a escola que temos é essa, e sendo assim, devemos abraçá-la, pois, se nós não fizermos, ninguém fará isso por eles. As EEB disseram que a gestão se preocupa com cada aluno, pois não quer deixar ninguém de fora dos eventos. Que ao levar em consideração essas questões, ela acaba incentivando os alunos a não desistirem deles mesmos, pois isso favorece a inclusão deles também na própria sociedade.

As EEB evidenciaram que a equipe gestora busca trabalhar para que todos os alunos da EEPCMD tenham as mesmas oportunidades dos alunos de outras escolas com situações mais privilegiadas e que isso contribuiu para elevar a autoestima dos alunos, fazendo com que eles consigam competir de igual por igual com os demais alunos da cidade.

[...] existe uma preocupação gigantesca, por parte da gestão em relação às especificidades da sua comunidade [...] isso contribui de maneira muito significativa, você analisar o perfil dos seus alunos, saber qual é a realidade, isso vai fazer com que suas decisões e suas ações sejam corretas e que vá causar efeito verdadeiro, na escola. [...] quando você sabe quem são seus alunos, quando você sabe quem são os pais de seus alunos, quando você conhece a necessidade deles, você pode traçar um plano estratégico muito mais eficaz, [...] criar mecanismos educativos mais eficazes, porque você está trabalhando com a sua realidade [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

[...] é uma preocupação que eu percebo, sempre, por parte da gestão em todo projeto, todo evento, toda forma que vai trabalhar, que envolve os alunos, sempre tem essa preocupação, em tá levando em consideração, principalmente, a questão econômica, cultural dos alunos, também. [...] isso ajuda e muito. Porque, no momento em que não leva em consideração isso, essas questões culturais, socioeconômicas, vai excluindo os alunos, vai excluindo as famílias, e isso faz com que eles se afastem, vão buscar outras formas de criar elos. Isso é muito importante tá olhando essas situações, também, para tá buscando esses alunos e essas famílias (EEB 4. Entrevista concedida em 05 de junho de 2020).

Os vice-diretores salientam que a direção sempre busca incluir os alunos em todas as ações propostas na escola; que a forma de trabalhar pensando no aluno é um dos pontos fortes da gestão. Disseram que a escola não faz nenhum evento que exclua o aluno, pois ele é o foco principal e isso contribui para que os alunos também valorizem a escola, pois sentem que são importantes e como consequência dessa valorização eles retribuem cuidando da escola.

[...] a escola abraça a comunidade, os alunos, como filhos, e a direção [...] busca sempre ajudar para que eles não deixem de participar, por falta de algum, de não ter um convívio, [...]. A gente vê que a maioria dos alunos que buscam participar dos jogos, das gincanas, das apresentações, às vezes, não tem uma roupa, isso não é algo que impeça que eles participem, né, então a escola, a direção, a gestão sempre pensa nesses alunos e busca estratégias para poder não deixá-los de fora dos eventos que acontecem na escola, como jogos, gincanas, atividades e tudo [...] quando tem, às vezes, as avaliações, a questão de chegada, a merenda, até isso aí é muito pensada em questão dos alunos [...] (Vice-diretor 1. Entrevista concedida em 12 de maio de 2020).

Acerca da valorização do trabalho dos professores, as EEB disseram que a equipe gestora valoriza o trabalho do professor, que faz homenagens, proporciona momentos de descontração, que visita as turmas para prestigiar alguma prática pedagógica, que se importa com os resultados das ações dos professores, que incentiva com elogios, busca atendê-los em suas necessidades e faz de tudo para proporcionar as melhores condições de trabalho. Salientaram que os professores percebem e sentem que são valorizados e que isso reflete no trabalho do professor.

[...] valoriza, aprecia, quando convidado, vai na sala, para poder prestigiar o trabalho dos alunos, o trabalho dos professores. [...] sempre que é passada a situação, acompanha de perto, prioriza muito. Isso interfere de maneira positiva. Faz com que o professor tenha mais motivação a desenvolver outros trabalhos diferentes. Os alunos, também, se preparam mais para apresentarem. Interfere de maneira positiva [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

Para os vice-diretores a gestão está sempre tentando ajudar os professores, que seja com material didático, pedagógico, o que tiver no seu alcance para que eles possam desenvolver suas aulas com mais criatividade e desenvolver os seus projetos. Ressaltaram que há uma preocupação, em buscar meios, tecnologias e criar projetos que envolva a participação, tanto do aluno quanto dos professores.

No entanto, mesmo que as respostas dos professores levem a concluir que a equipe gestora tem uma boa relação com os professores e alunos, percebemos, quando arguimos sobre a valorização do trabalho dos professores, que nem todos os professores pesquisados concordaram que a equipe gestora valoriza o trabalho dos professores, inferindo que a gestão ainda precisa trabalhar algumas questões, que seja da parte pedagógica ou mesmo das relações, uma vez que as respostas acerca disto foram bastante divergentes. Acerca disso, Lück (2009) ressalta que, em escolas onde a gestão é controladora, autoritária, que pauta-se em organizar as formalidades, a gerenciar as questões burocráticas, prima pela ordem, ou em escolas

desorganizadas, com movimentações conturbadas, em que as relações interpessoais não são respeitadas, onde os professores não são aguçados a inovar, a trocar experiências, as quais também não são valorizadas como base para a promoção da qualidade na educação, o corpo docente e até mesmo os funcionários não possuem o mesmo ânimo, a mesma vontade de realizar um trabalho mais comprometido com espírito de coletividade e pertencimento. Uma equipe que não é valorizada não encontra ânimo para traçar metas e cumpri-las. Para a autora:

A motivação passa, portanto, pelo reconhecimento e adoção de estratégias capazes de criar na escola a pedagogia do sucesso, pela ação diferenciada de seus profissionais e a sua celebração: o compartilhamento das boas experiências; a organização compartilhada do esforço e orientação para melhores resultados; a tomada de decisão colegiada, de modo que todos se sintam, em conjunto e de forma associada, autores e autoridades em seu âmbito de responsabilidade (LUCK, 2009, p. 85).

Nesse sentido, é importante que a gestão, além de cumprir com todas as rotinas burocráticas da escola, motive sua equipe, de modo que todos façam parte das decisões, que conheçam as reais necessidades e construam metas coletivas e queiram buscar as estratégias para alcançá-las. Só assim, se sentirão valorizados a continuar e a melhorar continuamente as suas práticas.

Conforme relatos dos Vice-diretores, mesmo que a direção tenha buscado inovar, valorizar o professor e o aluno, que se preocupe em incluir os alunos em todas as ações, ainda não consegue fazer uma gestão para todos, uma vez que ainda há muitos desafios a serem vencidos, que a escola é muito grande, com muitos alunos e servidores, uma escola com muitas variáveis. Ressaltam que para isso acontecer é necessário criar ações que englobem todos os alunos, mas que é difícil porque não depende só do querer. Eles disseram que, às vezes, encontram obstáculos, sendo que, em muitos casos, um deles é a própria falta de parceria da família, que não consegue dar a assistência aos filhos, em casa, sobrecarregando a escola com demandas que vão além de suas responsabilidades, citaram que outro problema que também gera transtornos é a rotatividade dos professores. Mas salientam que, no geral, pode-se dizer que a escola está caminhando, pois, o foco principal é o aluno e para que ele não seja excluído, a equipe gestora busca estar incentivando e promovendo, em parceria com os professores, ações condizentes com a realidade deles.

Para os vice-diretores, quando a gestão se preocupa com seus alunos, com seus servidores, ela favorece o crescimento da escola de todas as formas. No entanto, quando a gestão é omissa, não percebe o que acontece ao seu redor, e não faz nada para mudar a situação,

ela acaba gerando violência. Uma gestão comprometida com sua comunidade escolar, zelosa, ela tende a ser mais valorizada e respeitada por essa comunidade e isso reflete nos resultados da escola. Nesse sentido, para os vice-diretores, a gestão tem tudo a ver com violência, uma vez que ela determina, em muitos casos, o que pode acontecer no ambiente escolar.

Nesse mesmo caminho, as EEB disseram que a forma de lidar com as pessoas, de realizar as ações interfere para gerar ou não violência. Que, se a gestão for bem-feita, se houver uma valorização da comunidade, se houver respeito, colaboração, empatia, a gestão vai contribuir para uma convivência mais amistosa, com melhor receptividade, com melhores resultados, com mais satisfação. Mas se a gestão for negligente, não se comprometer com os propósitos daquela comunidade, não valorizar suas características, a gestão contribuirá para gerar mais violência. Nesse sentido, a gestão tem tudo a ver para gerar ou não essa violência, esse descaso, essa indignação que se transforma em ações de vandalismo, de ódio, de raiva, ou para proporcionar um ambiente feliz, favorável ao aprendizado, pois um lugar bem gerido é propício ao bem-estar de seus frequentadores.

É porque tudo vem da maneira como é tratado, [...] em anos anteriores, eu não sei como que era a questão, só ouvia falar, que era a questão da violência, que tinha muita violência, muita briga, [...] eu vejo que diminuiu bastante. [...] eu relaciono isso com a gestão. Porque, se a gestão, não toma a frente, não direciona, não coloca regras, não interfere, não conversa com os alunos [...] não tem como contornar, só piora. Então, se a gestão abraça causa, [...] parceiro de professor, do aluno e ajuda a resolver, a resolução de conflitos, então, tende a melhorar. Então, assim, essa questão aí, falar que ah, já melhorou bastante, como que era, então, assim, deve-se a gestão, com certeza. Se não for bem direcionado, não consegue esse resultado (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] se dentro da escola, como eu falei, se existe esse respeito, esse trabalho de parceria entre a gestão e professores, família e aluno, conseqüentemente, essas ações de violência vão diminuir. Se a escola, a gestão [...] não caminha junto com o restante da comunidade escolar, automaticamente, essa violência vai crescer, [...] (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020).

[...] eu diria que 90% dos casos de violência, de certa forma, estão ligados a uma boa ou uma má gestão. Em qualquer ambiente, não só o escolar, eu acho, que quando tem uma boa gestão, uma gestão de respeito, de qualidade, onde as pessoas observam as mudanças, o crescimento, é, esses índices de violência, de indisciplina, eles tendem a cair. [...] quando o professor é bem tratado, trabalha no ambiente bacana, que ele é respeitado, é valorizado, ele é mais feliz. O aluno, quando ele acha uma escola bonita, bem cuidada, uma merenda bacana, uma sala bacana, uma diretora que se importa, ele mais feliz. E pessoas felizes, elas não dão trabalho, pessoas felizes vivem em harmonia, vivem bem. Então, quando uma equipe gestora, ela proporcionava isso para sua comunidade, a comunidade, ela vai refletir em uma escola feliz, uma escola que cresce, numa escola madura de meninos obedientes, tudo coopera, [...] uma gestão que tenha pulso firme, uma gestão que tenha

competência, que governe a escola com pulso, que tenha respeito pela coisa pública, a comunidade sabe, ela sente isso do seu gestor [...] (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Outro fator que favorece para criar um clima escolar positivo são as relações interpessoais entre os atores educacionais. Para verificar como é a relação da direção com os alunos, indagamos às EEB. Acerca disso, elas disseram que a direção possui uma relação muito boa com os alunos, que é sempre muito aberta, que os alunos sempre buscam pela direção e ela sempre os atende com muito respeito, carinho. Relataram que a direção está sempre buscando atender os alunos que seja para buscar patrocínios para fazer uniformes para os jogos escolares, para incentivá-los a participarem dos eventos sociais. A direção sempre está presente nos eventos promovidos pela escola, faz festas para os alunos. Enfatizaram que o respeito é recíproco tanto por parte dos alunos, da direção, dos professores e servidores e também dos próprios pais dos alunos. É uma relação de respeito mútuo e valorização da comunidade que compõe a escola.

[...] é uma valorização que a gente percebe tanto em relação ao aluno com a gestão, quanto, também, os pais têm pela direção da escola, pela gestão escolar. Porque os meninos, eles veem, eles conseguem enxergar a diferença, da escola, de antes, e o Clara, hoje. Então, eu acho que existe, sim, uma relação de muito respeito mútuo entre os alunos e a gestão escolar e acho que isso se estende, também, entre a gestão e os professores [...] (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020).

Muito aberta, muito clara, muito objetiva. [...] os meninos sabem quem é a direção da escola, sabe qual é o seu posicionamento, sabe da luta e da busca que a direção tem para tá oferecendo o melhor [...] a questão dos jogos, mesmo, que os meninos são apaixonados com jogos, a direção tá perto, manda fazer uniforme, dá um jeito de ajudar nas viagens, para esses meninos participar. A direção veste a camisa do time, vai para quadra, vai para os jogos. [...] a gente faz roda de conversa, eles dão sugestão, [...] a direção procura atender, [...] há, sim muito respeito. Os meninos respeitam muito e confiam muito (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Ao serem questionadas sobre o que poderia ser feito para melhorar o trabalho da equipe gestora no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho aos professores, as EEB sugeriram que elas devem estar mais próximas dos professores, buscando ouvi-los, entender seus anseios, para ajudá-los a encontrar novas formas de trabalhar com os alunos para que haja uma maior participação destes nas aulas. Que devem incentivar e criar possibilidades para que o professor busque usar as novas tecnologias, e que precisam buscar parcerias para oferecer cursos que contribuam para ampliar o repertório da equipe gestora e conseqüentemente dos professores. Que as EEB precisam focar nas capacitações, desenvolver mais oficinas que

ofereçam momentos de troca de experiências aos professores, para que possam dinamizar mais as aulas e conseguir alcançar todos os alunos. Além disso, procurar aperfeiçoar o que já vem sendo feito, intensificar o trabalho com a família, continuar com a valorização dos servidores, dos professores e dos próprios alunos.

[...] a equipe gestora já faz. [...] É tá mais próximo, é conversar, orientá-los, é, quando eles pedem, [...] é uma maneira de fazer com que eles façam mais a parte deles, né, sem questionar, que não tem apoio, que a gente não está presente. [...], se a gente ficar mais próximo, dar mais apoio, de repente, a gente consegue esse objetivo maior aí, que é a aprendizagem do aluno, que é o foco mesmo da educação [...] (EEB 1. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020).

[...] a equipe tem que continuar com essa postura, nessa pegada, [...] vejo que essa equipe é muito boa, muito competente, [...] todos nós, profissionais da educação, né, estando ou não em sala de aula, na secretaria, ou dentro da equipe gestora, nós vamos ter que aprender a usar novas ferramentas [...] é um novo mundo, é uma nova era, ainda mais, agora, depois dessa pandemia, né, tudo tem que mudar, nosso olhar, nossa forma de trabalhar. A tecnologia mais do que nunca deixou evidente a necessidade de nós nos atualizarmos. [...] eu acho que a escola, ela pode fazer uma parceria para oferecer cursos para os alunos, para os professores e capacitar, né, mais pessoas, para esse novo mercado digital, [...] da mesma forma que a nossa comunidade é carente, a nossa cidade é carente, eu vejo que a nossa escola tem um potencial, de repente, para trazer cursos técnicos, né, para nossa comunidade, para nossa cidade. Cursos relacionados à tecnologia, [...] uma sugestão, [...] que a equipe gestora pode ajudar[...]E no mais, é continuar com esse trabalho bem feito, que vem fazendo (EEB 2. Entrevista concedida em 20 de maio de 2020).

Eu, sinceramente, eu não consigo ver algo que precise melhorar, porque eu acho a equipe gestora [...] procura sempre envolver os professores nas decisões, ela procura sempre andar junto com toda a comunidade escolar, ela procura sempre é, desenvolver projetos, eventos que tragam a comunidade escolar para dentro da escola, a participação da família, ela valoriza muita questão da participação da família. Então, eu, sinceramente, não vejo, assim, o que mais poderia ser feito, além do que vem sendo feito, na escola. Não acho que teria uma coisa, assim, para pontuar. [...] eu acredito que aperfeiçoar o que já existe, esse compromisso, essa relação, que já existe de companheirismo, de dinamismo, de parceria entre a gestão e os demais funcionários da escola. É, estreitar esses relacionamentos (EEB 3. Entrevista concedida em 04 de junho de 2020).

[...] O que pode ser feito, ainda, eu volto atrás, na questão das capacitações, que ainda é preciso, né, desenvolver mais para que esses professores tenham mais práticas, tenham mais experiências para quê dinamize isso em sala de aula [...] (EEB 4. Entrevista concedida em 05 de junho de 2020).

Os vice-diretores relataram que a direção da EEPCMD, ao longo desses anos, tem feito, dentro de suas possibilidades, o possível para ser uma gestão eficiente. No entanto, para o vice-

diretor 1, uma questão que ainda dificulta o trabalho da gestão é o fato de que a gestão de pessoas é muito difícil, e que, por a escola ter um quantitativo muito elevado de servidores, acaba faltando uma maior aproximação entre os professores, no sentido de dividir conhecimentos. Ressalta que muitos se recusam a solidarizar com a educação da escola, e busca, em muitos casos, fazer seu trabalho de forma individualizada, sem compartilhar com seus colegas aquelas práticas que deram certo em sua turma. Esclarece que os professores são muito afetivos em termos de amizade, de convívio, que se dão bem uns com os outros, mas que na escola ainda não há uma cultura de disseminação das boas práticas, e que os professores não se empenham em auxiliar o colega, quando este necessita, ressalta que, para melhorar essa parte entende que, seja necessário uma maior aproximação entre os docentes, uma reciprocidade, em termos de práticas pedagógicas, que aquele que sobressaia melhor compartilhe com seus colegas um pouco de suas dinâmicas.

O vice-diretor 1 enfatiza que é necessário haver mais diálogo, um trabalho mais conjunto, que é importante os professores conhecerem a realidade dos alunos, e salienta que, talvez, depois da pandemia haja mais essa união, esse calor humano, um diálogo maior entre os professores.

Conforme Durkheim (2012), assim como na sociedade existem tradições, crenças, costumes, os quais foram estabelecidos antes de nosso nascimento, também a escola deve cultivar em seus alunos esse sentimento de que antes deles chegarem à escola, já havia tradições, regras, rotinas, as quais não foram estabelecidas por eles, mas por quem veio antes deles e que essas tradições, costumes devem ser respeitados e cultivados. Que é importante as turmas, a escola cultivar memórias para que sua história seja perpassada de tempos em tempos.

Posto isso, consoante ao que relata o vice-diretor 1, para o autor, é importante que os professores estejam cientes “[...] de tudo que se passou na classe antes de sua chegada, durante os anos precedentes, que conheça sua história, que conheça seus alunos e os principais acontecimentos de sua vida escolar [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 240), nesse sentido, para o autor, os alunos não terão a sensação de que os laços se findam ao término do ano letivo, nem os professores de que são mais importantes um do que o outro, mas que todos e todas as turmas são importantes e, durante todos os anos que estiveram na escola, eles sempre farão parte de um todo que continua, ano após ano, formando patrimônio imaterial, cultivando esse sentimento de pertencimento que se torna tão importante para que a escola, seus atores, sejam valorizados.

Ainda conforme Durkheim (2012), cabe ao diretor escolar proporcionar essa continuidade na história da escola, de seus alunos, de seus servidores. No entanto, reforça, que isso não significa que caiba somente ao diretor essa tarefa, mas que ele será o elo que assegurará

essa continuidade, promovendo o contato entre os professores, “[...] impedindo que cada um considere sua tarefa como um todo que se basta a si mesmo [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 241), nesse sentido, cabe ao diretor ser o elo principal para assegurar o espírito moral da escola, assim como o professor deve ser o elo que assegurará esse espírito em sua turma.

Todavia, o vice-diretor 2, mesmo destacando que a gestão já faz o seu melhor em termos de proporcionar uma gestão de qualidade, pontua que, talvez, a direção precisasse dar mais autonomia aos servidores:

Nós poderíamos dar mais liberdade aos nossos profissionais para ver como é que eles vão conduzir, conduzir a escola, conduzir os eventos da escola, os momentos, as apresentações, sem a, tanta interferência da gestão, para ver se o trabalho tá dando resultado (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020),

Ele acrescenta que, mesmo sendo contrário a essa ideia, que na escola deve existir um mecanismo de punição para aqueles alunos, ou mesmo servidores, que, constantemente, se envolvem em atos de violência, em conflitos, já que a equipe gestora procura conversar e intermediar uma conciliação, mas que talvez isso apenas não surta efeito para alguns, haja vista que a conversa apenas não o inibe de cometer outros atos de violência, de gerar situações conflituosas, “*Então se tivesse um mecanismo, realmente, de punição para aquele servidor, para aquele aluno que gera o conflito, que gera violência, talvez, pudesse melhorar, ainda, mais*” (Vice-diretor 2. Entrevista concedida em 13 de maio de 2020). Para o vice-diretor 2, a direção não punindo esse aluno ou algum servidor que não cumpra com suas obrigações, acaba causando insatisfação naqueles que cumprem corretamente com seus deveres, e isso acaba por gerar mais conflitos. Ressaltou, ainda, que sente necessidade de punir quem causa, constantemente, transtornos na escola.

Conforme Rego (1995), na visão vygotskiana, as funções intelectuais do ser humano são produtos construídos socialmente, baseado nos signos e na interferência do outro, que a criança, ao internalizar as experiências advindas da sua cultura, ela acaba por reconstruí-las individualmente, aprendendo a organizar seus processos mentais, deixando de se inspirar pelos signos externos e produzindo suas próprias ações com os recursos que já foram internalizados.

Nesse sentido, uma criança consegue fazer algo que lhe fora estabelecido por meio de regras, de forma assistida, amanhã, ela conseguirá fazer de forma autônoma, sem que lhe estabeleçam critérios. Consoante a esse pensamento e ao que o vice-diretor 2 dispõe, talvez a direção precisasse sim, dar mais autonomia aos alunos e aos professores, como forma de atribuir-lhes uma maior valorização, deixando que eles ajam autonomamente. Com isso,

estaríamos estabelecendo um trabalho mais colaborativo que viesse a favorecer as relações no âmbito escolar e a melhorar os índices de indisciplina e criasse um clima escolar mais amável na escola.

Porém, ao trabalhar a autonomia, não podemos causar outros problemas, assim, dar autonomia não pode ser confundida com atribuir a eles o poder de gerir as decisões ao “bel prazer”, da forma que lhes convier individualmente, uma vez que a escola é uma instituição composta por pessoas de várias formações sociais, culturais, por legislações, devendo haver seu regimento, o que demanda seguir as normas por ele estabelecidas. Posto isto, Lück (2009) pontua que:

A essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. (LÜCK, 2009, p. 120).

Assim, ao atribuir autonomia aos professores a gestão estará contribuindo para a criação de uma cultura escolar mais aberta e democrática, em que todos terão a oportunidade de se posicionar acerca de uma determinada decisão o que contribuirá para a criação de uma escola mais comprometida com seus resultados. Contudo, pontua Freire (2015), cabe também ao professor agir com bom-senso, devendo respeitar, também, a autonomia do aluno, uma vez que os exemplos falam muito mais do que o seu discurso.

Outro fator que merece destaque, mencionado pelo vice-diretor 3, é a questão do cumprimento das obrigações. Para ele, se todos cumprissem com suas responsabilidades, a gestão, certamente, teria mais tempo para realizar as ações que propõe na escola, com isso, poderia melhorar alguns pontos que requerem mais assistência da direção e que, em função das demandas, principalmente, com a mediação dos conflitos, o seu tempo é subtraído e isso impacta diretamente nos resultados educacionais da escola. Enfatiza que, quando a gestão vai resolver algum conflito, principalmente dentro da sala de aula, em que faltou a gestão do professor, acaba perdendo tempo, e que essas ações interferem na dinâmica da sala de aula, fazendo com que diminua ainda mais a autonomia do professor perante o aluno, uma vez que esse aluno não mais o respeitará, já que o professor não soube conduzir a situação, faz com que seja desmoralizado. Acrescenta que, em decorrência dessas ações, a gestão acaba não assistindo o professor em suas práticas pedagógicas, impactando, diretamente, em perdas na aprendizagem dos alunos.

Para Freire (2015), a forma de agir do professor é determinante para a formação de sua própria imagem diante dos alunos. Um professor que não demonstra segurança ao conduzir suas aulas, que se põe distante de seus alunos, que age com descrédito, que não cumpre com suas obrigações, dificilmente conquistará seus alunos o que, certamente, contribuirá para que haja conflitos. Para Freire, o professor deve ser humilde, deve reconhecer que nem sempre ele sabe de tudo, e que ao aceitar isso, entenderá que precisa, continuamente, se preparar para o exercício da docência. E isso o ajudará a ser bem mais comprometido com a prática pedagógica. Posto isso, percebemos que ao descumprir com seus deveres, o professor acaba sendo desacreditado por seus alunos, que não o respeitarão, gerando ainda mais conflitos.

Finalizando esse capítulo e diante dos achados da pesquisa, verificamos que há alguns fatores que influenciam o clima escolar da EEPCMD e desencadeiam outros problemas. Todavia, percebemos que há alguns fatores positivos na organização da escola e nas práticas da equipe gestora o que favorece a criação de um clima positivo no ambiente escolar. No entanto, entendemos que são fatores que precisam ser melhor articulados para que juntos possam interferir de forma positiva também nos resultados educacionais da instituição.

Importante ressaltar que os dados da pesquisa sinalizaram questões que vão mais além do que a violência escolar propriamente dita, eles revelam todo o emaranhado que envolve o clima escolar, revelando pontos importantes para encontrar estratégias para se construir um ambiente que contribua para uma convivência harmoniosa entre os atores escolares, conseqüentemente, colaborará para a formação de uma cultura de paz. Para corroborar com os achados da pesquisa, levantaremos os pontos positivos e os que merecem maior atenção ao se elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE).

Quadro 1 – Principais conclusões da pesquisa de campo

Achados da Pesquisa		Sugestões para o PAE
1.	A utilização dos recursos tecnológicos ainda não é uma realidade para todos os professores.	Sugerimos a realização de capacitações para que os professores possam melhor utilizar os recursos tecnológicos.
2.	A equipe de EEB não dá o suporte pedagógico necessário aos professores.	
3.	As Reuniões de Módulo II precisam ser melhor planejadas.	Sugerimos a criação de estratégias pedagógicas entre a equipe de EEB e de professores para subsidiar a formação continuada, tanto nas Reuniões de Módulo II como incentivar a busca por capacitações individuais por outros meios.
4.	Os próprios EEB citam que faltam momentos de formação continuada para os professores.	
5.	Muitos professores não conhecem a realidade dos alunos.	
6.	A direção é muito exigente e não dá autonomia aos professores.	Sugerimos a criação de mecanismo para que os professores conheçam a realidade dos alunos da escola, para que possam saber lidar com as diversidades de problemas, sem que isso venha a interferir, negativamente, no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais.
7.	Diferente do que se pensava, acontecem poucos conflitos na escola e a maioria são entre alunos e professores em função da metodologia utilizada pelo professor.	
8.	Conforme os investigados, a criação das rotinas, das regras disciplinares, a aproximação da escola com a comunidade, os eventos promovidos pela escola foram o que contribuíram para melhorar as relações e os índices de violência na escola.	Sugerimos que a direção repense a forma de valorizar os professores e dar uma maior autonomia em suas práticas pedagógicas e buscar formas de melhorar o trabalho do professor em sala de aula.
9.	A escola mudou sua característica de ‘escola problema’, mas ainda não consegue alcançar melhores níveis de proficiência.	
10.	A equipe gestora administra bem os conflitos escolares, mas ainda não encontrou uma medida que, para os professores, seja mais efetiva para que os alunos com maiores recorrências sejam punidos.	Sugerimos que a gestão busque formas de incentivar o trabalho coletivo entre os professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALINHANDO AS AÇÕES PARA ALCANÇAR O SUCESSO DA EEPCMD

Neste capítulo, apresentaremos o Plano de Ação Educacional, que foi elaborado a partir do resultado do estudo de caso que procurou entender os fatores que causam a violência no contexto escolar, a forma como a equipe gestora busca gerir os conflitos e como se dão as estratégias para criar um clima favorável ao convívio social entre todos os atores educacionais da EEPCMD, num movimento de busca incansável pela melhoria da aprendizagem dos alunos da escola.

No terceiro capítulo fizemos uma abordagem sobre a violência escolar no contexto brasileiro e o mineiro, em sequência, apresentamos o nosso Caso de Gestão. Para isso, abordamos as evidências que elucidaram os problemas que a gestão escolar da EEPCMD enfrenta, em seu cotidiano, para gerir o clima escolar, resolver os conflitos, com o propósito de garantir que os processos educacionais aconteçam, efetivamente, na escola pesquisada e mostramos os avanços que houve na escola ao longo de oito anos de gestão.

No terceiro capítulo, apresentamos as pesquisas realizadas no PPGP sobre violência na escola, gestão de conflitos, clima escolar, indisciplina, as quais possibilitaram a escolha dos referenciais teóricos e a construção dos instrumentos que subsidiaram a pesquisa. De posse desses referenciais, buscamos por meio das entrevistas com a equipe gestora e dos questionários aplicados aos professores elucidar alguns dos fatores que corroboram para que os conflitos escolares ainda impeçam a realização de uma educação eficiente para os alunos da escola investigada. Com a investigação, verificamos que, apesar de ainda haver conflitos na escola, esses índices estão cada vez menores, ao contrário do que havia em anos anteriores. Ficou evidente que a escola possui uma cultura de envolvimento da comunidade escolar nas ações desenvolvidas, que a gestão acolhe a comunidade escolar, alunos, pais, professores e servidores, que as ações da gestão para gerir os conflitos vem dando resultados positivos. No entanto, percebemos que algumas questões precisam ser trabalhadas para que a escola tenha resultados educacionais mais significativos, uma vez que ficou evidente que a equipe gestora, ainda não consegue dar o suporte pedagógico aos professores, que não há uma cultura de formação continuada nas ações da escola, que a direção é muito exigente e acaba não dando autonomia aos professores para trabalhar conforme suas próprias concepções.

Após esses percursos, elaboramos um PAE que se propõe alinhar as ações da equipe gestora, da equipe de professores, com o propósito de resolver os problemas encontrados e que se constituem entraves para o sucesso pleno da instituição. Para tanto sugeriremos quatro ações:

criação de Grupos de Trabalhos de Professores para promoção e incentivo à formação continuada dos professores; revisão, reformulação e criação de novas regras de convivência para o ambiente escolar; criação do projeto “Reconecta”, em que os próprios alunos da escola farão trabalhos de monitoramento e assessoria em atividades com uso de ferramentas tecnológicas; criação de Projeto Cultural envolvendo a comunidade escolar e o entorno para estreitamento das relações interpessoais e criação de elos de pertencimento no corpo docente e discente da EEPCMD.

Com isso, buscaremos criar espaços de diálogo entre equipe gestora e professores, alunos e professores, escola e comunidade local, fazer uma gestão participativa entre equipe gestora e de professores, com o propósito de construir na EEPCMD um ambiente favorável ao aprendizado, em que o clima escolar seja de confiança, parceria, valorização, autonomia, para que os conflitos possam ser mediados, fazendo com que todos os atores educacionais: alunos, professores, servidores e equipe gestora, possam trabalhar unidos em busca de um único objetivo, o sucesso da instituição.

4.1 CONHECENDO O PAE: O SUPORTE NECESSÁRIO PARA O SUCESSO DA EEPCMD

Aspiramos que o PAE tenha como sustentação quatro ações que se seguem: i) criação de grupos de estudos e trabalho entre professores e a equipe pedagógica, para planejar e executar formações continuadas coletivas e fomentar o incentivo às formações continuadas individuais; ii) revisão das regras e medidas disciplinares e criação de novas regras; iii) criação de projeto com um grupo de alunos da escola, que apresentem alguma habilidade em informática, para dar assistência aos outros alunos, em turnos diferentes de seus horários de aula e assessorar os professores; iv) criação de projeto na perspectiva artística, cultural, de lazer e beneficente, envolvendo áreas como: Música, Dança, Pintura, Esporte, Lazer, para que tanto a comunidade local entre para a escola como os professores e funcionários conheçam a realidade dos alunos.

As ações apresentadas terão, a priori, a apresentação do PAE à equipe gestora, que será feita no mês de julho de 2021, antes do recesso escolar, para que no retorno do segundo semestre de 2021, seja apresentado aos professores da escola. Após a apresentação do PAE, articularemos que as ações possam ser implementadas, gradativamente, a partir de etapas de criação dos grupos de estudo para a formação continuada dos professores da escola, após, buscaremos, em conjunto com os professores, listar os alunos que possuem habilidades em

trabalhar com recursos tecnológicos e que possuem disponibilidade para monitorar outros alunos na sala de informática e dar assistência em turnos diferentes de seus horários de aula, incentivando o uso desse espaço, auxiliando o professor para que não perca tempo ao levar os alunos para aulas, isso de forma presencial, e também através das novas tecnologias disponíveis na escola e dos próprios alunos, de forma virtual. Buscaremos, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, fazer uma revisão nas regras disciplinares contidas no Regimento Escolar e buscar alinhá-las às novas demandas da escola para alcançar os objetivos da educação atual, por fim, buscaremos parcerias locais para a implementação das ações que envolverão os eventos escolares para estreitar ainda mais os laços entre escola e comunidade.

Para que as ações sejam efetuadas, demandará da equipe gestora empenho no que diz respeito à esquematização, à busca pelas parcerias e à divisão das tarefas entre os membros da equipe escolar. As ações previstas demandarão envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, e principalmente da articulação do núcleo gestor. Posto isso, para a implementação do referido PAE a atuação da equipe gestora é fator essencial na articulação com todos os segmentos da equipe escolar e as parcerias a serem estabelecidas.

Para tanto, apresentaremos, por meio da ferramenta 5W e 2H, o Quadro 2 que trará a ementa das proposições das ações do PAE. A utilização dessa ferramenta auxilia a apresentação de forma resumida do esquema das ações de um determinado plano. As letras *W* e *H* são iniciais das expressões em inglês, cujas traduções, seguem respectivamente: *What* (o que será feito?); *Why* (por que será feito?); *Where* (onde será feito?); *When* (quando será feito?); *Who* (quem será responsável?); *How* (como será feito?); *How Much* (quanto custará?).

Quadro 2 – Ementa das propostas do Plano de Ação Educacional – PAE

What O que será feito?	Why Por que será feito?	Where Onde será feito?	When Quando será feito?	Who Quem será responsável?	How Como será feito?	How much Quanto custará?
Ação 1 - Criação de GT entre professores e a equipe pedagógica, para executar formações continuadas.	Para possibilitar a formação continuada dos professores e a troca de experiências.	Na escola.	No segundo semestre de 2021. Na 1ª Reunião de Módulo II ¹⁰ .	Equipe gestora.	Será feita uma reunião para apresentação do PAE aos professores, e para a formação inicial do GT.	Sem custos.
Ação 2 - Revisão das regras e medidas disciplinares.	Para adequá-las às novas demandas da escola e das atualidades.	Na escola.	No segundo semestre de 2021, a partir do mês de agosto.	Equipe diretiva.	Serão feitas enquetes com os alunos para discutir a necessidade das regras atuais e, caso seja necessário, elaborar novas.	Sem custos.
Ação 3 - Criação de projeto “Reconecta”, com apoio dos alunos que apresentam habilidades em tecnologia, no contra turno escolar.	Para dar assistência aos alunos no Laboratório de Informática, nas aulas digitais e assessorar os professores no uso das TICs.	Na escola.	No segundo semestre de 2021, início em setembro até novembro. Reiniciando em março de 2022, com previsão de continuidade até o final de 2022.	Equipe de EEB e Professores.	Serão listados os alunos que possuem habilidades com TICs e de monitoramento; serão feitas capacitações com as devidas orientações as formas de fazer essa assistência; os alunos darão suporte aos professores e a outros alunos.	Sem custos adicionais.

¹⁰ Reza o artigo 1º, do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que: Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I– dezesseis horas semanais destinadas à docência; / II– oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; / b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2013)

Quadro 2 – Ementa das propostas do Plano de Ação Educacional – PAE

What O que será feito?	Why Por que será feito?	Where Onde será feito?	When Quando será feito?	Who Quem será responsável?	How Como será feito?	How much Quanto custará?
Ação 4 - Criação de Projeto na perspectiva artística, cultural, de lazer e beneficente, envolvendo áreas como: Música, Dança, Pintura, Esporte, Lazer.	Para que tanto a comunidade local entre para a escola como os professores e funcionários conheçam a realidade dos alunos.	Na escola e no bairro onde se encontra a escola .	No segundo semestre de 2021, com início em outubro, perpassando para o ano de 2022.	Direção e professores.	Serão feitos GT entre a equipe de servidores, para articular as ações previstas, buscar as parcerias e para desenvolvê-las; faremos movimentos vinculados à escola, ao bairro e à cidade de forma que tanto os servidores adentrem a comunidade quanto a comunidade entre para a escola.	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.1.1 Ação 1 – Criação de GT para formação continuada dos professores

Esta ação tem como fundamentos a necessidade de apoiar os professores em suas práticas pedagógicas e criar uma cultura de estudo entre os professores, de forma que a própria equipe escolar desenvolva momentos de formação continuada na escola. A ação considera que dentro da própria equipe há professores com capacidades para coordenar ações de formação, tomando como base as experiências exitosas que muitos desenvolvem no cotidiano escolar.

Para o desenvolvimento dessa ação, buscaremos trabalhar com as competências e habilidades elencadas no Currículo de Minas Gerais e na BNCC, para cada Componente Curricular e anos de escolaridades, e os aspectos pedagógicos estabelecidos no PPP da escola, com cursos de Formação disponibilizados pela Plataforma da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pelos Educadores do Suporte Pedagógico e do Núcleo de Tecnologia da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. Com essa ação de formação continuada, pretendemos realizar um alinhamento entre os professores e equipe pedagógica acerca de questões que são essenciais para a prática pedagógica. Ademais, buscaremos envolver os professores em grupos de estudos, de forma que os grupos sejam mesclados com professores com vários perfis, afim de criar grupos heterogêneos com vistas a fazer um nivelamento das ações de formação, para que uns instiguem os outros a participarem, sem que haja espírito de concorrência, mas ao contrário, que haja engajamento e troca de experiências. Listaremos, a seguir, as etapas da Ação 1:

Etapa 1: Faremos, na primeira quinzena de julho/2021, uma reunião com a equipe gestora e professores para a apresentação das ações do PAE e elaboração de cronograma de trabalho;

Etapa 2: Nesta mesma reunião, faremos a criação dos GT de professores para as Oficinas de Formação Continuada com envolvimento da diretora, vice-diretores e EEB, cada grupo será coordenado por uma EEB e um vice-diretor, com o respectivo perfil para o tipo de formação a ser executada;

Etapa 3: Na primeira semana de agosto de 2021, será feita a primeira reunião com cada GT para discussão da elaboração da ementa da Formação Continuada – daremos as sugestões para as seguintes formações: i) Estudo de Legislações relativas à Educação, aos Direitos e aos Deveres dos alunos e servidores, aos Documentos Educacionais Orientadores; ii) Uso das TICs na educação; Práticas de Sala de Aulas; iii) Elaboração e Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos; iv) Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas e estudo de dados; v) Currículo de Minas Gerais; vi) BNCC; vii) Experiências exitosas de sala de aula;

Etapa 4: Os GT terão um mês para articular entre os membros os materiais para a formação continuada a ser ministrada pelo grupo. Em setembro, na segunda semana, na reunião de Módulo II, será apresentada a ementa das formações continuadas e cada grupo disponibilizará um formulário para inscrição dos professores nas formações de cada GT, sendo que cada professor poderá participar de duas formações até dezembro de 2021;

Etapa 5: As formações terão duração de 10h, acontecerão, de 15 em 15 dias, às quintas-feiras, utilizando os encontros de Módulo II. Ao final da formação, os participantes avaliarão, através do *Google Forms*, a relevância daquela oficina para a sua formação continuada e o Grupo de Trabalho que desenvolveu a oficina, com o objetivo de aprimoramento das estratégias de trabalho.

Com a Ação 1 – Proposta de Formação de GT de professores para desenvolvimento de oficinas de Formação Continuada – espera-se criar uma cultura de estudo e formação entre os próprios professores da escola, com rotinas semanais, de forma que os próprios professores valorizem seus pares e se coloquem à serviço da educação colaborando com seus pares no processo de formação continuada. As oficinas de formação continuada abarcarão desde as legislações, a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas, o Currículo de Minas Gerais, a BNCC, as experiências exitosas dos próprios professores. Com isso pretende-se ampliar o repertório de conhecimento do corpo docente, melhorar as práticas pedagógicas, estreitar as relações entre o corpo docente e dar mais autonomia aos professores para executar as práticas de ensino na sala de aula.

Conforme Freire (2015), para que a prática docente seja eficiente é necessário fazer uma reflexão crítica sobre ela, assim, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40), nesse sentido, entendemos que a Formação Continuada será uma Ação permanente da EEPCMD, para que esse exercício seja um movimento incessante. Assim, pretendemos incorporar a Formação Continuada ao PPP e ao Regimento Escolar, para que os GT dos professores continuem se reunindo, discutindo, estudando e, no início de todo ano letivo, façam o planejamento das ementas dos cursos e a elaboração de cronogramas de encontros formativos para serem desenvolvidos durante todo o ano letivo. A cada início do ano letivo, a equipe gestora, em reunião com os docentes, formará os GT e juntos definirão o cronograma de encontros e temáticas de formação.

Com o propósito de construir ações visando à gestão democrática e participativa na EEPCMD, na próxima subseção, apresentaremos a Ação 2 deste PAE, que contribuirá para estreitar os laços de pertencimento entre os atores educacionais.

4.1.2 Ação 2 - Revisão das regras e medidas disciplinares – “Um novo tempo exige novos pensamentos”

Numa instituição onde convivem inúmeras pessoas é fundamental que haja regras de convivência para que o direito de todos seja garantido e com isso passem a enxergar os limites de suas práticas e o direito do outro, de forma a construir um ambiente permeado de respeito, valorização do outro, solidariedade, amor ao próximo. Conforme Durkheim (2012, p. 134) “A ordem moral depende inteiramente dessa regularidade”, para o autor o convívio social depende da regularidade com que os indivíduos cumprem seus deveres, caso essa regularidade não exista não há como conviver pacificamente.

Como verificamos na pesquisa realizada com a equipe gestora e também com os professores, na escola investigada, o estabelecimento de regras e a criação das rotinas foram determinantes para a melhoria do clima organizacional, tanto em termos de convivência quanto para preservação do patrimônio público, da melhoria dos índices de violência. No entanto, mesmo que as regras sejam um fator positivo na escola, ficou evidente que elas estão defasadas, uma vez que foram construídas há algum tempo, sendo que a maioria dos atores escolares atuais não participou dessa criação, e que, também, há algumas regras que, em função das demandas atuais, inclusive em tempos de pandemia e de estudos remotos, já estão obsoletas, carecendo de serem abolidas ou de criar novas. Assim, a Ação 2 contribuirá para avaliar as regras vigentes e reestabelecer novas regras para a EEPCMD afim de readequá-las ao contexto atual da instituição e às demandas tecnológicas.

Com a revisão das regras e medidas disciplinares espera-se que os alunos, participando ativamente desse movimento, possam compreender com mais flexibilidade o objetivo que as regras possuem para o bom funcionamento da escola, para a convivência interpessoal entre alunos, professores e servidores da escola e para melhorar a regularidade das ações inerentes ao fazer escolar.

Para o desenvolvimento dessa ação, buscaremos trabalhar com um GT de professores e GT de alunos, para fazer a análise das regras atuais, buscando elucidar as que devem permanecer, as que serão retiradas e buscando com a comunidade escolar – alunos, professores, servidores, pais, mães – as que serão acrescentadas. Para isso, serão feitas enquetes entre alunos, servidores e pais de alunos, através do *Google Forms*. Como não foi possível pesquisar os alunos acerca dos eixos temáticos da pesquisa, em função da pandemia do coronavírus, entendemos que no momento de análise das regras disciplinares seja importante ouvi-los também a respeito das questões que desencadeiam situações conflituosas entre alunos e

professores. Nesse sentido, pensando em construir regras de convivência realmente eficazes, que possam contribuir para a criação de um clima escolar positivo, aplicaremos questionários aos alunos acerca do clima escolar, das regras de convivência, da prática pedagógica e sobre a gestão escolar. Ademais, de posse desses dados, levantaremos as possibilidades que viabilizarão a construção de relações de convivência amistosa entre alunos e professores.

Após fazer a pesquisa com os alunos, analisar os dados e coletar as sugestões de supressões e incorporação das novas regras de convivência, estas serão submetidas, novamente, à comunidade escolar para serem avaliadas e aprovadas. A seguir, listaremos as etapas da Ação 2:

Etapa 1: Na primeira semana de junho de 2021, a equipe gestora fará uma reunião com os professores para a apresentação das etapas dessa ação e para a escolha do GT entre os professores. Feito isso, marcaremos uma reunião virtual com o GT para alinhar as ações e indicação do grupo de alunos que participará do GT de alunos para desenvolvimento do trabalho com as turmas e comunidade escolar;

Etapa 2: No início do mês de julho, o GT de professores trabalhará, juntamente com a equipe gestora, e elaborará questões para arguir os alunos acerca das questões sobre o clima escolar, as regras de convivência, a prática pedagógica e a gestão escolar. De posse desses dados, o grupo gestor e o GT de professores farão a análise dos dados e elaborarão um relatório do perfil da escola do ponto de vista dos alunos. De posse desse material, o GT de professores trabalhará com as questões mais relevantes apuradas na pesquisa e também com as regras disciplinares, uma vez que são questões que envolvem a organização do clima escolar. Esse trabalho será realizado com os alunos em suas respectivas turmas e também com o GT de alunos, para que estes possam direcionar os trabalhos nas turmas que estão inseridos;

Etapa 3: Os alunos, auxiliados pelos professores do GT, farão o estudo das regras atuais, até o início do mês de agosto. Na segunda quinzena de agosto, após realização do estudo, serão feitas enquetes para a supressão das regras que indicarem estar obsoletas e para a inclusão de novas regras, consoante os fundamentos da educação;

Etapa 4: Em setembro, os alunos, mediados pelos professores e equipe gestora, divulgarão o conjunto de regras de convivência e as medidas disciplinares para a comunidade escolar, para avaliação final e possível aprovação. Após isso, caso sejam aprovadas, elas serão revistas e organizadas de forma que possam ser incorporadas ao Regimento Escolar;

Etapa 5: Na segunda quinzena de novembro, as novas regras de convivência e as medidas disciplinares serão incorporadas no Regimento Escolar, que depois será remetido ao serviço de Inspeção Escolar da SRE de Janaúba para possível aprovação. Ressaltamos que essas

regras de convivências e medidas disciplinares serão avaliadas, anualmente, pelos membros da comunidade escolar a fim de serem atualizadas, e serão remetidas ao serviço de inspeção escolar, conforme as demandas e a legislação vigente.

Com a Ação 2 buscaremos fortalecer as práticas coletivas que levam ao convívio pacífico dentro de uma instituição e contribuem para criação de clima escolar positivo. A análise dessas regras e a criação de novas regras de convivência escolar e medidas disciplinares, consoante ao contexto educativo atual, contribuirão para validar a participação democrática no planejamento da EEPCMD e com isso fortalecer os vínculos de pertencimento de toda a comunidade escolar, principalmente dos alunos e professores.

Na próxima subseção, apresentaremos a Ação 3 deste PAE.

4.1.3 Ação 3 - Criação de projeto “Reconecta”: com alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio que apresentam habilidades com TICs

A partir dos dados da pesquisa, observamos que na EEPCMD a utilização das TICs, ainda, não é uma realidade. Deparamos com situações em que os próprios professores não utilizam essas tecnologias e que, quando a escola funcionava com aulas presenciais, o Laboratório de Informática, mesmo sendo pequeno, não era utilizado por alunos e professores, e que também não era permitido o uso dos celulares nas aulas, seja porque o aluno não possuía uma orientação para isso, seja porque os próprios professores não possuíam metodologias ou não dominavam essas ferramentas para utilizá-las em suas aulas para viabilizar sua prática pedagógica e aumentar o seu repertório didático.

Para Sibilia (2012, p.192) “assim como a relação professor-aluno em rede, talvez os usos escolares do tempo e do espaço – herdados quase intacto do velho dispositivo pedagógico – devam também ser repensados e reformulados de forma radical”, para a autora, a era digital chegou e não podemos desvinculá-la de nossa vida tampouco da escola e mais do que nunca, para que a escola caminhe teremos que incorporar em suas práticas pedagógicas os recursos digitais, uma vez que, conforme a autora dispõe, “os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria” (SIBILIA, 2012, p. 181), e usar essas habilidades que os alunos possuem pode ser uma grande aliada dos professores para a utilização desses recursos em suas aulas. Conforme fala a Diretora do Instituto Inspirare, Anna Penido (MINAS GERAIS, 2021), a Competência 5 da BNCC vem mostrar que as tecnologias estão ao alcance

de todos e que os alunos devem desenvolver a capacidade de utilizá-las de forma crítica com o objetivo de obter informações, produzir informações e de serem os protagonistas do mundo em que vivem. Desta forma, é preciso que a escola consiga articular ações que vão ao encontro da utilização das TICs no cotidiano escolar e da contemplação dos anseios dos próprios alunos em vista do mundo em que vivem neste século.

Nesse sentido, a Ação 3 vai corroborar para a disseminação do uso das TICs nas aulas, na escola e agora, especialmente, em tempos de pandemia, com os estudos remotos. O Projeto que se pretende desenvolver contribuirá para estreitar as relações entre alunos e professores, já que o grupo de alunos que fará parte desse projeto estará viabilizando uma maior participação dos alunos nas aulas dos professores que poderão desenvolver metodologias de formas digitais com um maior número de turmas e alunos.

Para o desenvolvimento da Ação 3, buscaremos criar um GT de alunos que possuam alguma habilidade com TICs e tem disponibilidade de monitorar outros alunos no contra turno escolar, ou em horas de folga, ministrar cursos on-line para os próprios alunos e assessorar os professores na utilização desses recursos em suas aulas. Para isso, será feita uma pesquisa entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o objetivo de listar quais as habilidades que os alunos dominam e qual a disponibilidade de tempo para fazer o monitoramento e a assessoria. De posse desse levantamento, a equipe gestora e de professores se reunirá para avaliar e deliberar as ações entre os grupos de alunos, os professores e as turmas. A seguir, listaremos as etapas da Ação 3:

Etapa 1: Faremos uma reunião, na segunda semana de junho de 2021, com a equipe gestora e a equipe de professores para a apresentação das etapas dessa ação, para a elaboração das questões a serem verificadas com os alunos acerca de suas habilidades em TICs e da disponibilidade de tempo para monitoramento e assessoria, e para definir como será feita a pesquisa. Para isto, serão elaboradas 10 perguntas, e disponibilizadas em *Google Forms* para os alunos público do projeto. Na mesma reunião, será definido que o coordenador de cada turma ficará responsável em informar os alunos sobre a pesquisa e enviará o questionário para que eles preencham;

Etapa 2: De posse das respostas, o GT de professores responsável pela pesquisa fará um gráfico com o levantamento dos dados pesquisados, os quais serão repassados aos professores coordenadores de turmas, na reunião do GT, que acontecerá subsequente à semana de realização da pesquisa, e posteriormente à apresentação será elencado os alunos, cujos perfis se enquadrem no projeto;

Etapa 3: Na semana seguinte, após esse levantamento, o GT de professores coordenadores divulgará aos alunos o resultado do levantamento, para que todos tenham conhecimento. No dia posterior à divulgação, o GT e a equipe gestora da EEPCMD convidarão os alunos selecionados para uma reunião para apresentação da proposta do projeto e elaboração das regras e das demandas de cada grupo de alunos;

Etapa 4: Depois da apresentação do projeto aos alunos, o GT de professores fará uma reunião de formação para o monitoramento e elaboração do repertório de atividades a serem executadas pelos alunos e coordenadas pelo GT. Após isso, os alunos começarão os processos de monitoramento, de assessoria aos professores e as oficinas com cursos on-line;

Etapa 5: Ao final de cada semestre, o projeto será avaliado pelos alunos e professores para a readequação das ações e, à medida que for sendo desenvolvido, outros alunos poderão ser inseridos, conforme a demanda e o interesse deles.

A implantação da Ação 3 corroborará para a implantação gradativa do uso das TICs nas aulas e para a criação de uma cultura de valorização tanto por parte dos alunos para com os professores e, principalmente, dos professores para com os alunos, de forma que as relações sejam mais de parceria e respeito. As ações contribuirão para o fortalecimento das práticas pedagógicas em sala de aula e do respeito mútuo entre os alunos e professores, numa perspectiva de diminuir os conflitos entre esses atores educacionais e promover a criação de laços de pertencimento entre os atores escolares.

Na próxima subseção, apresentaremos a Ação 4 deste PAE.

4.1.4 Ação 4 - Criação de Projeto “Para além dos muros da escola” - uma perspectiva artística, cultural, de lazer e beneficente - Música, Dança, Pintura, Esporte e Lazer em tempos de pandemia e estudos digitais

Conhecer o universo em que os alunos da escola vivem torna a prática pedagógica um exercício mais próximo do contexto real desses meninos e meninas, o que contribuirá para aumentar o sentimento de pertencimento dos atores escolares e concorrerá para uma convivência amistosa e mais humana entre docentes e alunos, corroborando para melhorar as relações no ambiente escolar, as quais refletem nos resultados dos alunos.

Conforme dados da pesquisa, percebemos que boa parte dos docentes, que trabalham na escola, não são efetivos, o que desencadeia uma rotatividade considerável ano após ano na escola, interferindo nas relações interpessoais e de valorização da comunidade escolar. Estabelecer ações permanentes em que docentes e alunos se conheçam possibilitará, no decorrer

do ano letivo, uma maior integração desses atores e criará uma cultura de coparticipação nos resultados da escola, uma vez que ao se sentirem pertencentes a essa comunidade escolar, tanto os alunos quanto os professores e demais servidores buscarão um convívio harmonioso com um único objetivo, o sucesso da escola.

Para Carrano (2003), é impossível compreender a educação isoladamente de seu contexto social e cultural, deste modo, conhecer o universo dos alunos da EEPCMD será um dos pontos de partida para melhorar a convivência na escola, estreitar as relações e construir um clima escolar positivo, em que seus atores estabeleçam relações amistosas de confiança mútua e passem a valorizar a comunidade.

Nesse sentido, ao propor a criação de um Projeto Cultural, que transponha os muros da escola, envolvendo não só a comunidade escolar, mas também o seu entorno, estaremos buscando solidificar as relações interpessoais e estreitar os laços de pertencimento da comunidade escolar da EEPCMD, com o propósito de melhorar ainda mais a realidade atual da escola.

Para isso, serão propostas ações pontuais, em que os docentes terão a oportunidade de sair do universo fechado da escola e percorrer o contexto sociocultural de seus alunos e da comunidade do bairro da escola. Para o desenvolvimento do projeto, buscaremos, através de oficinas, trabalhar com os professores e alunos jogos interativos, de recreação, de lazer para que haja a integração entre a escola e a comunidade. A seguir, listaremos as etapas da Ação 4:

Etapa 1: Inicialmente, a equipe gestora elaborará material audiovisual com depoimentos, cenas e festividades em que envolvem os alunos, seus familiares, pessoas da comunidade escolar, do bairro e entorno da escola (o material será elaborado com autorização dos participantes para divulgação);

Etapa 2: No início do ano de 2022, será feita uma reunião, em que a equipe gestora apresentará o material elaborado, sem que se revele o propósito da apresentação. Após apresentar os vídeos e depoimentos, buscaremos indagar aos professores acerca do que as cenas retratam e qual seria o propósito da educação em nossa escola. Espera-se que os professores reflitam que a educação descontextualizada de realidade de seus atores torna-se algo insignificante para aquela comunidade. Sendo assim, haverá um momento para reflexão e de proposição de alternativas para se conhecer a realidade de nossos alunos e de seus familiares;

Etapa 3: Após as discussões, procuraremos traçar as estratégias para estreitar as relações entre os professores, os alunos, seus familiares e a comunidade do bairro para a criação de ações recreativas, culturais, de lazer envolvendo toda a comunidade escolar. A primeira ação será a elaboração de um questionário, através do *Google Forms*, direcionado aos alunos e aos

pais/mães ou responsáveis, com perguntas relacionadas ao que se espera da escola, sobre a relação deles com colegas, professores e servidores, sobre a importância da escola para a sua;

Etapa 4: Após aplicação do Questionário, as respostas serão tabuladas, e em seguida será feita uma reunião com o corpo docente para apresentação do resultado. Feito isso, serão divididos grupos de professores para elaboração das estratégias e ações a serem executadas no projeto. Os GT serão responsáveis pela elaboração das atividades a serem realizadas na comunidade escolar e no bairro da escola com envolvimento dos alunos, docentes, demais servidores, as famílias dos alunos e a comunidade local do bairro. Os GT desenvolverão as ações em três etapas: 1º - mapeamento do entorno; 2º - visitas a grupos formais e informais do bairro para estabelecer parcerias para desenvolvimento das ações e definição de datas e locais; 3º - desenvolvimento das ações estabelecidas;

Etapa 5: Definidas as ações, acertada a data do desenvolvimento, feito o recrutamento dos voluntários, feitas as articulações de desenvolvimento das atividades, as ações serão desenvolvidas, em primeiro momento com os alunos do próprio bairro, onde a escola se localiza;

Etapa 6: Após a realização das primeiras atividades, será feito um monitoramento, através de aplicação de um novo Questionário, em que avaliaremos as ações, a participação da comunidade, o engajamento dos pais, dos professores e, a partir das respostas e análises, faremos uma avaliação dos resultados alcançados e a partir disso procuraremos reorganizar e adequar as atividades para melhorar os pontos negativos e aprimorar os positivos com o objetivo de buscar resultados satisfatórios para uma convivência respeitosa entre os atores educacionais e em consequência melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e a proficiência da escola no geral.

Com a Ação 4 buscaremos estreitar as relações interpessoais, diminuir as barreiras existentes entre professores, alunos e servidores, e construir um clima escolar positivo na EEPCMD com o propósito de melhorar a convivência no ambiente escolar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, melhorar os índices educacionais dos alunos da escola e efetivar uma educação, realmente, transformadora para esses meninos e meninas.

Na próxima subseção, apresentaremos a conclusão do PAE e as considerações relativas ao seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a violência escolar é um dos fatores que impedem o sucesso de muitas instituições escolares e conseqüentemente de seus alunos, percebemos que encontrar estratégias para melhorar o clima escolar tem sido uma das melhores alternativas para se conseguir reverter essas situações no contexto escolar.

Este estudo de caso teve como objetivo principal discutir as situações de violência que envolvem o contexto escolar da escola pesquisada, buscando identificar os casos mais recorrentes de violência escolar, as estratégias da gestão para lidar com os conflitos na escola estudada, entre os anos de 2012 a 2019; e compreender as possíveis causas dessa violência, as ações de enfrentamento às situações, e as ações pedagógicas desenvolvidas pela gestão escolar ao longo de oito anos de gestão.

Mesmo não se valendo dos registros documentais acerca dos dados sobre a violência escolar da escola pesquisada para comparação dos registros ao longo desses nove anos de gestão, os dados coletados através da pesquisa com os atores revelaram que, ao contrário do que se pensava, os índices de violência na EEPCMD diminuíram consideravelmente nos últimos anos, e mesmo que ainda aconteça casos de violência escolar, os professores e a equipe gestora consideram que é um fator comum, haja vista que se comparada a outras escolas esse número é, relativamente, parecido o que não mais caracteriza a escola como sendo uma escola violenta. Pelos relatos, um dos fatores que contribuiu para isso foi a forma com que a gestão escolar conduziu as ações de enfrentamento aos casos de violência, o envolvimento da comunidade escolar e do entorno nas ações escolares.

Com a pesquisa, pudemos constatar que a escola investigada passou por inúmeras mudanças positivas ao longo de oito anos da gestão; que pautou o seu trabalho em promover o sentimento de pertencimento da comunidade em relação à escola e a seus alunos; que as transformações em seu espaço físico, a humanização dos espaços escolares, com a criação de jardins, e a adaptação dos espaços contribuíram, significativamente, para a melhorar as relações e a convivência na escola, possibilitando a melhoria do clima escolar. Os alunos e servidores passaram a conviver num lugar mais bonito e preservado, e com isso os alunos e a própria comunidade escolar e local passaram a cuidar desse espaço. Uma vez que compreenderam que a escola é deles, que é uma referência no bairro, que faz parte de seu cotidiano, passaram a cuidar e a respeitá-la.

Percebemos, também, que a gestão escolar é o pilar principal para nortear as ações pedagógicas e de construção de um clima positivo na escola. No entanto, reconhecemos que

ainda falta, por parte da gestão da escola investigada, dar mais autonomia aos professores, para que estes possam desenvolver aulas mais dinamizadas e para que se sintam parte do fazer escolar.

Acerca das práticas pedagógicas, constatamos, pelos relatos das EEB, que uma das fragilidades da equipe pedagógica é a falta de um planejamento acerca da formação continuada dos professores, visto que existe uma sobrecarga de funções decorrentes das burocracias das demandas da SRE/SEE, as quais impedem de dar mais assistência aos professores e planejar melhor as reuniões de Módulo II. Percebemos que ainda falta um maior alinhamento das ações pedagógicas por parte dos professores, mas também da equipe pedagógica em dar um suporte adequado aos professores, por isso, pensamos em implantar na escola momentos de formação continuada e de envolver os professores nas ações de planejamento pedagógico, possibilitando que, entre eles, possam estar se capacitando, trocando experiências e trabalhando de forma colaborativa, haja vista que a escola só caminha se a equipe for engajada em um mesmo objetivo que é a transformação da educação na escola.

Outro fator que mereceu destaque, é o fato de a escola ainda não utilizar as TICs a favor das práticas pedagógicas. Tanto os professores reconheceram que não utilizam as TICs em suas aulas ou que quase nunca planejam aulas para usufruir do laboratório de informática, quanto a equipe gestora reconheceu que a escola não tem uma cultura de introdução das TICs em suas metodologias, fato que advém da dificuldade de se planejar aulas para uma turma de mais de 35 alunos quando a escola dispõe apenas de dez computadores no laboratório de informática, ou por não possuir habilidades para isso.

Para que esses recursos tecnológicos passem a fazer parte do cotidiano das aulas, pretendemos criar na escola grupos de trabalho entre alunos que possuam alguma habilidade em utilizar os recursos tecnológicos para dar suporte aos professores nas aulas, com monitoramento de grupos de alunos por turma, durante o período de pandemia, cujos estudos estão sendo de forma remota, e ao retornar para a escola, esses alunos auxiliarão outros colegas, no contra turno das aulas presenciais, a utilizarem o laboratório de informática. Com isso, passarão a utilizar os recursos tecnológicos a favor da educação, possibilitando ampliação dos repertórios que a escola pode oferecer para melhorar a aprendizagem dos alunos e estreitando também as relações entre alunos e professores.

Um dos pontos positivos que mereceu destaque tanto dos professores quanto da equipe gestora é a forma com que a escola recebe seus alunos no início dos turnos. Pelos relatos, o momento inicial da aula, com reflexões, homenagens, entonação dos hinos e com os momentos cívicos, contribuiu para estabelecer uma cultura de disciplina e de criação de valores éticos,

morais, cívicos e culturais em todos os membros da comunidade escolar. Que este momento representou muito para a melhoria dos índices de violência na escola e para o desenvolvimento do senso de pertencimento da comunidade escolar e que deve ser mantido.

Verificamos que o trabalho da gestão ultrapassa os muros da escola, que as atividades desenvolvidas na escola contribuem, também, para a aproximação da comunidade local; que os eventos contam com uma significativa participação da comunidade escolar e local, e que isso reflete nas relações e na valorização da escola como parte dessa comunidade. Com isso, a escola passou a ser referência para aquela comunidade e também para a própria cidade. Outro ponto positivo que foi constatado pela pesquisa é que a gestão se relaciona bem tanto com os professores, funcionários quanto com os alunos e com a comunidade em geral, e que estes, pelo fato de a gestão ter conseguido mudar as características da escola e por entender que, para a gestão, eles são importantes, nutrem por ela um respeito e admiração e isso torna o trabalho mais significativo.

Ficou evidente que uma boa parte da comunidade do bairro é muito carente, que o único referencial que existe no bairro é a escola, e que esta passou a oferecer atrativos culturais, de lazer, festas, movimentos que a comunidade passou a participar e isso foi importante para trazer a comunidade para perto da escola. Mas, percebemos que é importante também que a escola vá até essa comunidade, que adentre o bairro, que os profissionais da escola passem a desenvolver ações que possibilitem o contato com essas famílias, para que possam entender como é o dia a dia deles, entender seus problemas e anseios e com isso chegar mais próximo das famílias para que possa fazer uma educação libertadora, pautada na qualidade, no respeito, na democracia e também trazendo essa comunidade para mais perto. Entendemos que, ao conhecer a realidade de seus alunos, os professores terão a oportunidade de alinhar suas práticas ao real interesse deles, conseqüentemente, possibilitarão uma maior participação em suas aulas e como resultado esses alunos terão êxito na escola.

As entrevistas com a equipe gestora revelaram que um dos maiores desafios enfrentados pela gestão da EEPCMD foi mudar a característica de escola problema, que ia muito além dos muros da escola. Mas, com o trabalho voltado para a valorização e o envolvimento tanto da comunidade escolar (alunos, professores, servidores, pais, mães) como da comunidade do entorno e também da cidade em geral, com auxílio das parcerias estabelecidas entre a escola e os órgãos públicos e também com entidade privadas e sociedade civil, o trabalho desenvolvido pela escola acabou ganhando visibilidade na cidade e também na SRE de Janaúba, a gestão conseguiu transformar a realidade da escola investigada.

Importante salientar que quando a pesquisa foi realizada, mesmo com os questionários já elaborados, não houve a possibilidade de escutar os alunos, uma vez que, em função da Pandemia do Coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas, tivemos que realizar as pesquisas de forma virtual, via *Google Meet* e com formulários do *Google Forms*. E como a maioria dos alunos não dispunha de recursos tecnológicos, não foi viável realizar a pesquisa com eles. Uma pena, já que eles talvez fossem a parte mais importante para a análise dos dados da pesquisa e para entender realmente todas as interfaces do clima escolar da EEPCMD.

No entanto, mesmo sem ouvi-los, a pesquisa, na voz dos pesquisados, revelou, que os alunos reconhecem a importância da escola em sua formação, que possuem amor e respeito pela escola e que se sentem à vontade nesse espaço, para eles a escola é um lugar de amizade, de descontração, e também de aprendizagem. Verificamos, também, que há um respeito mútuo entre alunos, mesmo que ainda haja conflitos, esses são considerados corriqueiros, comuns a lugares onde convivem muitas pessoas. Sendo que os maiores conflitos que ainda acontecem são dentro das salas de aula, gerados, muitas vezes, por questões de ordem pedagógica, por conta de fatores relacionados à metodologia utilizada pelos professores em suas aulas ou pela forma com que alguns professores lidam com alguns alunos, uma vez que alguns professores não conseguem chegar até o aluno, por ele não acompanhar a turma, por ter alguma defasagem de aprendizagem ou por não conseguir entender os problemas que o aluno tem. Em muitos casos, também, por falta de maturidade dos alunos em compreender algumas regras disciplinares.

Ademais, destacamos que em nova oportunidade será importante fazer a escuta dos alunos uma vez que ela será um diferencial para que as questões referentes às relações interpessoais, à convivência e às práticas pedagógicas da escola investigada sejam realmente validadas para que se estabeleça a construção de uma educação que tenha um sentido real para esses meninos e meninas.

Com a pesquisa, verificamos ainda que as regras disciplinares foram um dos mecanismos que ajudaram a escola a construir rotinas diárias, possibilitando criar espaços e tempos de aprendizagem o que favoreceu o respeito pelo direito do outro e possibilitou construir relações mais amistosas, favorecendo o convívio entre os pares. No entanto, percebemos que essas regras precisam ser reformuladas, uma vez que as aspirações mudam e elas se tornam obsoletas. Para isso, é importante envolver todos os atores educacionais na construção de um código de regras para que estas sejam mais facilmente cumpridas.

Percebemos que a pesquisa foi muito importante para descortinar os reais motivos das ações de violência na EEPCMD, os pontos fracos e fortes da gestão e o que deveria ser feito

para melhorar os índices de aprendizagens dos alunos. Com ela será possível criar um novo olhar para o que deverá ser feito para estabelecer uma educação de qualidade, respeitando os direitos dos alunos e servidores num ambiente de relações interpessoais positivas.

Com a pesquisa, o grande desafio, da pesquisadora, foi manter a neutralidade, posto que o problema da pesquisa era parte do seu cotidiano de trabalho e as percepções que ela tinha talvez pudessem interferir nas respostas dos entrevistados acarretando resultados que não fossem reais e atrapalhassem enxergar os resultados da pesquisa. No entanto, com o apoio da equipe de dissertação, do professor orientador, conseguimos realizar uma pesquisa imparcial, com aspectos acadêmicos, conforme requer o trabalho, o que possibilitou trabalhar com neutralidade, mesmo diante de tantas reflexões, as suposições foram apostas pelos referenciais teóricos e a aceitação de reconhecer no outro as respostas para as interrogações.

Consoante às evidências e aos achados da investigação, propomos o Plano de Ação Educacional – PAE que pretende incorporar na equipe pedagógica e na de professores a cultura da formação continuada, a importância de perceber e valorizar os saberes que os alunos possuem e de reconhecer que suas características pessoais devem ser levadas em conta ao propor as ações pedagógicas, e de que a equipe gestora dê mais autonomia aos professores para que estes se sintam protagonistas de suas práticas.

Para que as possibilidades de transformação no ambiente escolar possam ocorrer temos que buscar ajuda nas pesquisas feitas por instituições que prezam pelo sucesso da educação. Assim, ter a possibilidade de fazer o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oportunizou o acesso aos referenciais teóricos e o encontro com pesquisadores já experientes e, juntos, pudemos realizar uma reflexão de que as mudanças que precisam ocorrer na educação, as quais refletem em sua qualidade, dependem das políticas públicas e dos investimentos para melhorar a formação dos professores, gestores e dos recursos disponibilizados às escolas. Mas, sobretudo, da valorização dos atores educacionais e do respeito a suas peculiaridades.

Portanto, esperamos que este estudo de caso possa contribuir para que outras escolas, que passam por problemas similares à escola investigada, possam encontrar estratégias de gerir os conflitos e de construir um clima escolar positivo em que a educação aconteça de fato. Esperamos, ainda, que esta pesquisa seja um dos marcos para se construir escolas, cujos alunos tenham o mesmo direito, e que esse tema seja alvo de outros estudos, para que as reflexões possam ganhar mais abrangências e novas informações sejam acrescentadas com o propósito de o problema em questão ser algo melhor resolvido no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: Violência e escola: um evento de ruptura.** 2002. UNESCO. Ebook. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/advancedsearch/:new>>. Acesso em: 29 maio 2019.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas/Miriam Abramovay et alii.** - Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004. 124p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas Escolas: Programa de Prevenção à Violência nas Escolas.** 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSIS, Rosângelo Fernandes de. **ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA: uma análise da implementação do PROERD em uma escola da rede pública estadual do Amazonas.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 78. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino/Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Beata.** 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. – (Ciências Sociais da Educação).

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRISTINI, Flávia. **MG registra 10,6 mil casos de violência em escolas públicas e particulares em 6 meses: Relatos de xingamentos em sala, brigas e desrespeito a professores e colegas não são incomuns. Escola em Belo Horizonte fala sobre grupo de diálogo para debater o assunto e tratar conflitos.** 2018. G1 MG. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/08/08/mg-registra-106-mil-casos-de-violencia-em-escolas-publicas-e-particulares-em-6-meses.ghtml>>. Acesso em: 15 maio 2019.

DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. **Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros: A gestão por resultados na reforma dos Estados nacionais: em busca da eficiência na gestão pública.** 2017. 275 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **A educação moral.** Émile Durkheim; tradução de Raquel Weiss. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 – (Coleção Sociologia).

EEPCMD. **Projeto Político Pedagógico -PPP**. Jaíba, 30 de maio de 2013a.

_____. **Regimento Escolar**. Jaíba, 20 de setembro de 2013b.

_____. **Termos de Advertência nº 04-A**. Jaíba, 2017a.

_____. **Termos de Ocorrência nº 05**. Jaíba, 2017b.

_____. **Termos de Advertência nº 04-B**. Jaíba, 2018a.

_____. **Termos de Ocorrência nº 06**. Jaíba, 2018b.

_____. **Termos de Advertência nº 05**. Jaíba, 2019a.

_____. **Termos de Ocorrência nº 07**. Jaíba, 2019b.

_____. **Relatório do Bolsa Família**. Jaíba, 2019c.

_____. **Itinerários Avaliativos: Questionário Socioeconômico para alunos**. Jaíba, 12 set. 2019d.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. 1. ed. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

EVARISTO, Macaé. **Cultura da paz para enfrentar a violência escolar: É preciso compreender as causas das violências e adotar ações com vistas à convivência democrática na diversidade**. 2018. **Carta Educação**. Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/noticias/cultura-da-paz-para-enfrentar-a-violencia-escolar/>>. Acesso em: 16 maio 2019.

FAGUNDES, Deiwson Silveira. **Indisciplina na Escola: uma análise do projeto boa conduta**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 109. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire -n52ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GILBERTO DIMENSTEIN (Ed.). **Programa Abrindo Espaços: Escola Aberta**. 2005. FOLHAONLINE - Jornalismo comunitário. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd050805.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GUEDES, Frank do Carmo. **Gestão Do Conflito E Clima Escolar: um estudo de caso em uma escola estadual do Amazonas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 142. 2017.

GUIDUCCI, Jaqueline Angélica. **Implantação da rede de apoio à cultura de paz no ambiente escolar na Superintendência Regional de Ensino de Ubá**. Dissertação (mestrado

profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 133. 2018.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

INEP. **IDEB da E. E. Professora Clara Menezes Dias**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31081248>. Acesso em 05 de abril de 2019.

KÜHL, Deise Aparecida de Oliveira. **A gestão de conflitos no contexto escolar de Limeira (SP) e a estreita relação com processos administrativos**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 153 p.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**/ Heloísa Luck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 (Série de Cadernos de Gestão).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas I** - São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Elvira Maria Barbosa. **Conflito e violência em ambiente escolar: ações da SEEDUC/RJ nas escolas do Médio Paraíba**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 93 p.

MATTOS, CLG., and COELHO, MIM. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica Nº 040/2014**. Brasília, 17 de dezembro de 2014.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.49 n.172 p.10-34 abr./jun. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5305/pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**: Leis Estaduais. 2013.

MINAS GERAIS. SIMADE- CENSO. **Modalidades de Ensino. E. E. Professora Clara Menezes Dias-2019**. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWe>. Acesso em 05 de abril de 2019a.

MINAS GERAIS. SYSADP/SEE. **Fluxo de alunos da E. E. Professora Clara Menezes Dias-2019**. Disponível em: <http://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 05 de abril de 2019b.

MINAS GERAIS. SISAD/SYSADP. Secretaria de Estado de Educação (Ed.). **DESIGNAÇÃO: Quadro de Quantificação de Pessoal**. 2019. SITE. Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/quadros/pessoal>. Acesso em: 30 ago. 2019c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de. **Reforço Escolar para Fortalecimento das Aprendizagens**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: escola.81248@educacao.mg.gov.br. em: 12 set. 2019d.

MINAS GERAIS. See/mg. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Notícias: Programa Gestão pela Aprendizagem é ampliado para o ensino fundamental**. 2019. SEE-MG. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10588-programa-gestao-pela-aprendizagem-e-ampliado-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 16 out. 2019e.

MINAS GERAIS. SISAD/SYSADP. Secretaria de Estado de Educação (Ed.). **DESIGNAÇÃO: Quadro de Quantificação de Pessoal**. 2020. SITE. Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/quadros/pessoal>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores. **Curso Google for Education: recursos e possibilidades – Módulo I – Vídeo - Cultura digital – A BNCC nos currículos**. Disponível em: <https://ead.educacao.mg.gov.br/mod/book/view.php?id=843>. Acesso em 10 mar. 2021.

MUSKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediações de conflitos: em famílias e organizações**. 3. ed. ver, São Paulo: Summus, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. – 4. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128p.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**/Mônica Peregrino. – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Características Étnico-Raciais da População: classificações e identidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

JAIBA. PIB - **Estatísticas**. 2015. Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=jaiba/MG-Confira-o-PIB---Produto-Interno-Bruto---no-seu-município>. Acesso em: 19, abr. 2019.

REGO TC. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis; Vozes; 1995.

SANTOS, Ivan Sales dos. **Um estudo de caso sobre a violência escolar em uma escola da Coordenadoria Distrital de Educação** 7. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade

Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 84. 2016.

SEE/MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Programa de Convivência Democrática: **Resolução nº 3.685 de 30 de janeiro de 2018**. 2018. Escola de Formação. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/32-portal-especialista/em-foco/destaques-institucionais/103-programa-de-convivencia-democratica>. Acesso em: 01 jun. 2019a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular SEE/SB nº. 22/2019**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <escola.81248@educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2019b.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Elissandra Silveira de Souza e. Escola Viva Comunidade Ativa - apresentações. [mensagem em e-mail institucional] Mensagem recebida por: escola.81248@educacao.mg.gov.br, em: 09 out. 2013.

SILVA, Marcos Aparecido da. **Violência Escolar: estudo de caso de uma escola pública estadual da zona da mata mineira**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 174. 2017.

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica: Resultados**. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Telma Weisz com Ana Sanchez. – 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – 2020 - Questionário para o professor

Prezado(a) professor(a), este questionário é um instrumento que compõe parte de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada por Eliana Alves Camargo Melo, aluna do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

ORIENTAÇÕES IMPORTANTES

*O objetivo deste questionário é coletar informações sobre as relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários, sobre o clima escolar, as práticas pedagógicas, a gestão escolar, a infraestrutura da escola e espaços de convivência na escola;

*Você não será identificado e suas respostas comporão o resultado final da pesquisa;

*É importante que você escolha apenas uma alternativa por questão, e que nenhuma questão seja deixada em branco.

*Após a coleta dos dados, será feita uma análise das informações, para posterior elaboração de um Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido na escola com vistas a melhorar a convivência na escola, o clima escola, a atuação dos professores e da equipe gestora e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.

*Sua participação é importantíssima para a pesquisa!

INFRAESTRUTURA E ESPAÇOS ESCOLARES

QUEREMOS SABER UM POUCO SOBRE SUA ESCOLA				
NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, QUEREMOS SABER, APENAS, SUA OPINIÃO.				
Qual é a sua opinião em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
01. Minha escola é bem cuidada.	(A)	(B)	(C)	(D)
02. Em minha escola há eventos interessantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
03. Gosto de trabalhar em minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
04. A biblioteca da minha escola é atrativa.	(A)	(B)	(C)	(D)
05. O laboratório de informática da minha escola é atrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)
06. A quadra de esportes da minha escola é atrativa.	(A)	(B)	(C)	(D)
07. Os alunos da minha escola gostam de ficar no pátio da escola porque é um lugar atrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)
08. Eu acho que a quadra de esportes da minha escola é o lugar da escola	(A)	(B)	(C)	(D)

em que os alunos mais gostam de ficar.				
09. Os alunos frequentam o laboratório de informática da minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. A direção permite que os alunos acessem a internet durante o período de aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Se pudesse não trabalharia nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Os alunos costumam estragar o mobiliário da minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. A equipe gestora sempre providencia o conserto dos mobiliários da minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
14. A equipe gestora sempre escuta o que os professores têm a dizer a respeito da organização da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Minha escola é desorganizada.	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Minha escola está precisando de manutenção, pois está muito depredada e suja.	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Os alunos costumam pular os muros para dentro da escola, fora do horário de aula, para usar a internet.	(A)	(B)	(C)	(D)

ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

QUEREMOS SABER SOBRE SUA ROTINA NA ESCOLA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA

NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, QUEREMOS SABER, APENAS, SUA OPINIÃO.

Qual é a sua opinião em relação às seguintes afirmações:	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
18. Falo para meus alunos sobre a importância de estudar.	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Tiro todas as dúvidas dos alunos que surgem enquanto estou lecionando.	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Reviso a matéria do bimestre antes das provas.	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Ajudo os alunos que tem dificuldades de aprendizagem.	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Utilizo diferentes recursos (música, programas de computadores e celulares, vídeos,	(A)	(B)	(C)	(D)

etc.) para apresentar a matéria aos meus alunos.				
22. Minhas aulas são interessantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Os alunos gostam das minhas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Desenvolvo aulas no laboratório de informática.	(A)	(B)	(C)	(D)
25. As questões das avaliações que aplico aos alunos, durante todo o ano letivo, contemplam as matérias trabalhadas nas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)

**QUESTÕES AINDA SOBRE SUA ROTINA NA ESCOLA E SOBRE SEUS ALUNOS.
MARQUE APENAS UMA RESPOSTA. QUEREMOS SABER SUA OPINIÃO.**

Qual é a sua opinião em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
26. Explico muito bem os conteúdos trabalhados nas minhas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Todos os alunos aprendem todas as matérias trabalhadas nas minhas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Costumo me capacitar sempre, para atender meus alunos da melhor forma, pois eles merecem.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Não consigo repassar aos alunos os conteúdos da minha disciplina.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Costumo usar recursos tecnológicos (celulares, computador, data show) nas minhas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Quando há eventos na escola, todos os professores participam junto com os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Quando há eventos na escola, a equipe gestora participa junto com os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
33. A comunidade escolar (alunos, pais, servidores e vizinhos da escola) sempre participa dos eventos escolares.	(A)	(B)	(C)	(D)

REPROVAÇÃO

**A SEGUIR, APRESENTAREMOS COMO TRÊS ESCOLAS LIDAM COM A REPROVAÇÃO.
LEIA COM ATENÇÃO, ANTES DE RESPONDER ÀS QUESTÕES.**

Na escola de Marina , a reprovação é a solução em poucos casos onde estudantes têm problemas com notas e a disciplina.	Na escola de Daniel , a reprovação é a solução em alguns casos onde estudantes têm problemas com notas e a disciplina.	Na escola de Luciana , a reprovação é a solução em vários casos onde estudantes têm problemas com nota a e disciplina.
---	---	---

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
34. A escola de Marina administra bem as reprovações de seus alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
35. A escola de Daniel administra bem as reprovações de seus alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
36. A escola de Luciana administra bem as reprovações de seus alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

**LEMBRE-SE:
NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, QUEREMOS APENAS SABER SUA OPINIÃO!**

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
37. Costumo reprovar os alunos por indisciplina.	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Costumo reprovar os alunos por falta.	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Costumo reprovar os alunos por nota.	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Costumo usar a reprovação para controlar a turma.	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Se o aluno não aprendeu tem mesmo que ser reprovado.	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Considero que os alunos bagunceiros merecem repetir o ano.	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Considero que os alunos reprovados são tratados de forma diferente pelos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
44. No ano passado, reprovei alunos da minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Considero que os professores da minha escola administram bem as reprovações dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

CLIMA ESCOLAR/CONVIVÊNCIA

AS PERGUNTAS A SEGUIR SÃO SOBRE OS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA.

NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS! QUEREMOS APENAS SABER SUA OPINIÃO!

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
46. Na escola em que trabalho, durante o ano, acontecem atividades interessantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
47. A minha escola está sempre preparada para receber os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
48. Na minha escola, os alunos se dão bem com os colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
49. Na minha escola, os alunos respeitam os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
50. Na minha escola, os alunos respeitam os funcionários.	(A)	(B)	(C)	(D)
51. Na minha escola, os alunos respeitam a diretora.	(A)	(B)	(C)	(D)
52. Na minha escola, os professores respeitam os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
53. Na minha escola, a direção respeita os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
54. Na minha escola, os alunos convivem bem com os colegas de outras turmas.	(A)	(B)	(C)	(D)
55. Quando a diretora ou os professores chamam a atenção dos alunos, eles obedecem.	(A)	(B)	(C)	(D)
56. Na minha escola, muitos alunos matam aula e costumam ficar do lado de fora da sala de aula fazendo barulho.	(A)	(B)	(C)	(D)
57. Os professores, da minha escola, faltam muito às aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Os problemas sobre violência que acontecem em minha escola são resolvidos na própria escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Quando acontecem brigas entre os alunos, a equipe gestora interfere na situação.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Na minha escola, os alunos se desentendem e brigam por qualquer motivo.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Na minha escola, os professores nunca chegam atrasados para o início das aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. A direção sempre recebe os alunos no início do turno de aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. As aulas sempre começam no horário previsto.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. O momento de oração inicial é importante para os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

65. Acho importante e sempre participo do momento inicial de oração.	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Existem muitas regras disciplinares na minha escola, que são necessárias para o bom andamento das atividades.	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Os alunos aceitam e obedecem a todas as regras da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
68. As regras disciplinares foram construídas com a participação dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

**AS QUESTÕES A SEGUIR SÃO SOBRE A SUA ESCOLA.
MARQUE SOMENTE UMA ALTERNATIVA PARA CADA AFIRMAÇÃO.**

Qual é a sua opinião em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo.	Discordo totalmente.
69. Sempre acontecem brigas na minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
70. A maioria das brigas acontecem na sala de aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Na minha escola, não acontecem brigas entre alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Para resolver os casos de violência, a escola costuma chamar os pais.	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Quais os locais onde, geralmente, ocorrem os atos de violência na escola?	(A) Sala de aula;	(B) Pátio;	(C) Corredores da escola;	(D) Em frente à escola;
	(E) Nos banheiros da escola;	(F) Na quadra.		
74. Dentre os fatores citados, qual deles você escolhe como o mais eficaz para se evitar ou diminuir a violência na escola?	(A) Diálogo em família;	(B) Diálogo na escola com professores;	(C) Trabalhos educativos;	(D) Eventos envolvendo todos os alunos;
	(E) Maior rigor na aplicação das regras.			

GESTÃO ESCOLAR

**GOSTARÍAMOS DE SABER SUA OPINIÃO SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA.
LEMBRE-SE: NÃO HÁ RESPOSTAS CORRETAS, QUEREMOS SABER APENAS SUA OPINIÃO!**

Qual é a sua opinião em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo.	Discordo totalmente.
75. A direção costuma acolher bem os servidores.	(A)	(B)	(C)	(D)

76. A direção costuma respeitar a opinião dos servidores.	(A)	(B)	(C)	(D)
77. A direção se relaciona bem com os servidores.	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Você reconhece que a direção faz um bom trabalho de gestão.	(A)	(B)	(C)	(D)
79. A direção, ao propor as ações escolares, considera as características socioeconômicas e culturais dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
80. A equipe gestora sempre auxilia o professor em suas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
81. A equipe de especialistas orienta os professores nas intervenções pedagógicas.	(A)	(B)	(C)	(D)
82. A equipe gestora proporciona melhores condições de trabalho aos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
83. A equipe gestora não valoriza o trabalho dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
84. A direção é autoritária e não escuta as opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)

CARACTERIZAÇÃO SOCIECONÔMICA E SOCIDEMOGRÁFICA

GOSTARÍAMOS DE SABER UM POUCO SOBRE VOCÊ	
85. Qual é o seu sexo?	(A) Feminino. (B) Masculino.
86. Quantos anos você tem?	(A) entre 20 e 25 (B) entre 25 e 30 (C) entre 30 e 35 (D) entre 35 e 40 (E) entre 40 e 45 (F) entre 45 e 50 (G) Mais de 50
87. Como você se considera?	(A) Branco (a). (B) Pardo (a). (C) Preto (a). (D) Amarelo (a). (E) Indígena.
88. Quantos anos de magistério você possui?	(A) De 01 a 05 (B) De 06 a 10 (C) De 10 a 15 (D) De 15 a 20 (E) De 20 a 25 (F) Mais de 25
89. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?	(A) Esse é o primeiro ano (B) Há 01 ano (C) Há 02 anos (D) Há 03 anos (E) Há 04 anos (F) Há 05 anos (G) Há 06 anos (H) Há 07 anos

	(I) Mais de 08 anos
90. Você gosta de trabalhar nesta escola?	(A) Gosto muito. (B) Gosto. (C) Não gosto. (D) Detesto.
91. Você reside perto da sua escola?	(A) Sim, no mesmo bairro. (B) Sim, mas em um bairro vizinho. (C) Não, em um bairro distante. (D) Não, em outra cidade.
92. Quanto tempo você leva para ir de sua casa até a escola?	(A) Menos de 10 minutos. (B) De 10 a 20 minutos. (C) De 20 a 30 minutos. (D) De 30 minutos a uma hora. (E) Mais de uma hora.

Agradecemos sua participação!

**APÊNDICE B – 2020 - Roteiro de entrevista com a equipe gestora – Especialista
da Educação Básica**

ORIENTAÇÕES IMPORTANTES

Antes do dia da Entrevista:

- ✓ Contatar o entrevistado para solicitar a participação;
- ✓ Agendar a entrevista;
- ✓ Enviar por e-mail o TCLE para leitura, assinatura e reenvio.

No início da entrevista:

- ✓ Ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- ✓ Apresentar a pesquisa.
 - *O objetivo desta entrevista é coletar informações sobre as relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e a equipe gestora, sobre o clima escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre a gestão escolar, sobre a infraestrutura da escola e os espaços de convivência na escola;
 - *Você não será identificado e suas respostas comporão o resultado final da pesquisa;
 - *É importante que você se sinta à vontade para responder às perguntas e que suas respostas expressem com fidedignidade sua opinião;
 - *Após a coleta dos dados, será feita uma análise das informações, para posterior elaboração de um Plano de Ação Educacional-PAE a ser desenvolvido na escola com vistas a diminuir a violência na escola, a melhorar a convivência na escola, o clima escolar, a atuação dos professores e da equipe gestora e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.
 - *As perguntas versarão sobre os seguintes Eixos: i) Infraestrutura e espaços escolares; ii) Atitudes e Práticas Pedagógicas; iii) Clima Escolar e Convivência; iv) Gestão Escolar.
- ✓ Pedir para o(a) entrevistado(a) se apresentar e dizer sobre:
 - *Formação acadêmica;
 - *Se atuou como professor(a), quanto tempo tem de experiência como EEB e qual o vínculo com a escola (efetivo, designado);
 - *Número de anos como especialista nesta escola;
 - *Se exerceu a função de EEB em outra escola.

EIXO I - INFRAESTRUTURA E ESPAÇOS ESCOLARES

01. Qual a sua opinião sobre o espaço escolar em termos de organização dos espaços e conservação do prédio pensando que o objetivo é ser um ambiente escolar acolhedor?
02. Qual a sua opinião sobre a participação da comunidade, alunos e professores nos eventos que a escola promove?
03. Você considera que os alunos gostam de estar na escola, qual o espaço que eles mais se sentem à vontade?

EIXO II - ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

01. O foco da pesquisa é compreender a violência na escola. Nesse sentido, gostaria que você falasse em que medida fatores como: a relação professor e aluno; a dinâmica das aulas; a

didática dos professores; a reprovação, dentre outros, se relacionam com a violência? (Perguntando gradativo, conforme as respostas)

02. Diante de suas considerações, o que você sugere a ser feito, para que esses problemas sejam minimizados, ou resolvidos?

03. Como você está todos os dias na escola, imagino que, de forma geral, você consiga perceber o cotidiano das turmas que acompanha, o desenvolvimento dos alunos, a dinâmica das aulas. Conseguiria descrever como você percebe o processo de ensino/aprendizagem dos alunos da escola? Você consegue/poderia descrever se todos os alunos são contemplados com as metodologias das aulas ministradas? O que isso interfere para gerar violência?

04. Como você percebe o envolvimento dos professores na própria formação continuada?

05. O que você pensa a respeito da reprovação na escola?

06. Como a equipe gestora lidar com problema da defasagem de aprendizagem e a reprovação?

07. Como deveria ser o apoio aos professores por parte da equipe gestora para lidar com os problemas pedagógicos enfrentados pela escola?

08. Você sugeriria alguma ação por parte da equipe pedagógica para melhorar as práticas pedagógicas?

EIXO III - CLIMA ESCOLAR/CONVIVÊNCIA

01. Vamos falar sobre as relações interpessoais e de convivência na escola. Como você percebe a convivência entre alunos e professores, consegue descrever?

02. Como é o ambiente escolar, você percebe se os alunos se dão bem com os colegas, seja da própria turma, ou das outras? Como são essas relações?

03. Relate como é a relação da escola com a comunidade em geral? Há algo que você sugere a ser feito?

04. Qual é a sua opinião a respeito da forma como a equipe gestora lida com os conflitos que acontecem na escola?

05. Você considera que acontecem muitos conflitos na escola, e saberia dizer os principais motivos?

06. O que você pensa a respeito do acolhimento dos alunos por parte da equipe gestora?

07. Qual é a sua opinião sobre o momento inicial da aula (oração, hino, apresentações, homenagens, etc)?

08. Qual é a sua opinião a respeito das regras disciplinares? Como os alunos lidam com elas?

09. O que você sugeriria para melhorar a convivência dos alunos na escola, e de forma geral de todos os servidores?
10. Como você avalia a equipe gestora em relação ao preparo em proporcionar aos professores melhores condições de trabalho, no que se refere às práticas pedagógicas? O que você sugere?
11. Qual é a sua opinião sobre a organização da escola para proporcionar as condições adequadas de trabalho e de aprendizagem aos alunos?
12. Você acha que conseguimos fazer uma gestão para todos os alunos?

EIXO IV - GESTÃO ESCOLAR

01. Falaremos sobre a gestão escolar. Qual a sua opinião sobre o trabalho que a gestão da escola desenvolve?
02. Como é a relação entre a direção e os servidores?
03. Você considera que a equipe gestora costuma ouvir a opinião dos servidores ao tomar as decisões escolares? Fale sobre esse assunto.
04. Você percebe se a equipe gestora leva em consideração as características socioeconômicas e culturais dos alunos ao planejar as ações escolares, em que isso ajuda?
05. Você considera que a equipe gestora valoriza o trabalho dos professores e dá o suporte necessário para auxiliar o seu trabalho? Como isso funciona?
06. Qual é a sua opinião a respeito da relação da direção com os alunos e servidores?
07. O que tem a ver a gestão com a violência?
08. O que você sugeriria que poderia ser feito para melhorar o trabalho da equipe gestora no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho aos professores?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C – 2020 - Roteiro de entrevista com a equipe gestora – Vice-Diretor(A)

ORIENTAÇÕES IMPORTANTES

Antes do dia da Entrevista:

- ✓ Contatar o entrevistado para solicitar a participação;
- ✓ Agendar a entrevista;
- ✓ Enviar por e-mail o TCLE para leitura, assinatura e reenvio;

No início da entrevista:

- ✓ Ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- ✓ Apresentar a pesquisa.
 - *O objetivo desta entrevista é coletar informações sobre as relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e a equipe gestora, sobre o clima escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre a gestão escolar, sobre a infraestrutura da escola e os espaços de convivência na escola;
 - *Você não será identificado e suas respostas comporão o resultado final da pesquisa;
 - *É importante que você se sinta à vontade para responder às perguntas e que suas respostas expressem com fidedignidade sua opinião;
 - *Após a coleta dos dados, será feita uma análise das informações, para posterior elaboração de um Plano de Ação Educacional-PAE a ser desenvolvido na escola com vistas a diminuir a violência na escola; melhorar a convivência na escola, o clima escolar, a atuação dos professores e da equipe gestora e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos;
 - *As perguntas versarão sobre os seguintes Eixos: i) Infraestrutura e espaços escolares; ii) Atitudes e Práticas Pedagógicas; iii) Clima Escolar e Convivência; iv) Gestão Escolar.
- ✓ Pedir para o(a) entrevistado(a) se apresentar e dizer sobre:
 - *Formação acadêmica;
 - *Tempo que atuou como professor(a) antes de ser vice-diretor(a);
 - *Qual o vínculo com a escola (efetivo, designado);
 - *Número de anos como vice-diretor(a) nesta escola;
 - *Se exerceu a função de vice-diretor(a)/coordenador(a) em outra escola.

EIXO I - INFRAESTRUTURA E ESPAÇOS ESCOLARES

01. Em termos da organização da escola. Qual a sua opinião sobre o espaço escolar em termos de organização, conservação do prédio, pensando que o objetivo é ser um ambiente escolar acolhedor?

02. Qual a sua opinião sobre a participação da comunidade, alunos e professores nos eventos que a escola promove?

03. Você considera que os alunos gostam de estar na escola, qual o espaço que eles mais se sentem à vontade? Fale sobre esse assunto.

EIXO II - ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

01. O foco da pesquisa é compreender a violência na escola. Nesse sentido, gostaria que você falasse em que medida fatores como: a relação professor e aluno; a dinâmica das aulas; a didática dos professores; a reprovação, dentre outros, se relacionam com a violência? Você percebe se há uma preocupação, por parte dos professores, em conhecer as dificuldades dos alunos e orientá-los sobre o futuro? (Perguntando gradativo, conforme as respostas)
02. Diante de suas considerações, o que você sugere a ser feito, para que esses problemas sejam minimizados, ou resolvidos?
03. Como você está todos os dias na escola, imagino que, de forma geral, você consiga perceber o cotidiano das turmas, o desenvolvimento dos alunos, a dinâmica das aulas. Conseguiria descrever como você percebe o processo de ensino/aprendizagem dos alunos da escola? Você consegue/poderia descrever se todos são contemplados com as metodologias das aulas ministradas? O que isso interfere para gerar violência?
04. Como você percebe o envolvimento dos professores na própria formação continuada?
05. Como deveria ser o apoio aos professores por parte da equipe gestora para melhorar as práticas pedagógicas?

EIXO III - CLIMA ESCOLAR/CONVIVÊNCIA

01. Falaremos sobre as relações interpessoais e sobre a convivência na escola de forma geral. Você considera que a equipe gestora está preparada para proporcionar aos professores melhores condições de trabalho, no que se refere às práticas pedagógicas?
02. Você considera a escola, (equipe escolar, espaços, equipamentos...) está preparada para receber os alunos, e proporcionar uma educação de qualidade?
03. Como você considera a convivência entre alunos da escola (da mesma turma, de outras turmas)?
04. Como é a relação entre alunos e os professores?
05. Você percebe, algum tipo de conflito na escola? Quais os motivos que levam a isso?
06. Como a equipe gestora lida com os conflitos que acontecem na escola?
07. Como você descreveria a relação entre a direção e os alunos?
08. Como você descreveria o acolhimento, tanto dos alunos quanto dos servidores, pela equipe gestora?
09. O que você tem a dizer sobre o momento inicial da aula (oração, hino, apresentação)?
10. O que você pensa a respeito das regras disciplinares? Como os alunos lidam com elas?

11. Para uma melhor convivência na escola, o que você considera mais importante, e o que poderia melhorar?

EIXO IV - GESTÃO ESCOLAR

01. Falaremos um pouco sobre a gestão escolar. No geral, como você percebe a relação da direção para com os servidores, principalmente os professores? No que isso interfere?

02. Você percebe se a direção costuma ouvir a opinião dos servidores, principalmente, dos professores, para a tomada de decisões?

03. Ao organizar as ações escolares, a equipe gestora costuma levar em consideração as características socioeconômicas e culturais dos alunos, em que medida?

04. Você considera que a equipe gestora se preocupa em proporcionar melhores condições de trabalho aos professores, de que forma isso acontece?

05. Você percebe se conseguimos fazer uma gestão para todos os alunos? Fale como isso acontece.

06. O que tem a ver a gestão com a violência?

07. O que você considera importante e sugeriria para melhorar a gestão da escola?

Obrigada pela participação!