



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Grazielly Rodrigues dos Santos

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
COMUNIDADES DE SOCIABILIDADE VIOLENTA DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro
Maio de 2019

Grazielly Rodrigues dos Santos

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
COMUNIDADES DE SOCIABILIDADE VIOLENTA DO RIO DE JANEIRO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvínia Julia Fernández

Rio de Janeiro
Maio de 2019

Dedico este trabalho a todos os professores que como eu, passam por situações de violência em suas unidades escolares, mas nunca desistem dos pequenos pelos quais temos mais que a responsabilidades, temos o carinho e amor por ensinar e a esperança para nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus por tudo o que tenho, pelo que sou e pelo que ainda vou me tornar. A Ele que me sustentou em toda essa trajetória não me permitindo desistir apesar das inúmeras dificuldades que apareceram pelo caminho.

Aos meus pais, Silvia e Olavo, que me formaram sempre me ensinando que o estudo é o que nos faz mudar e crescer a cada dia e a nunca desistir do que eu realmente queria.

Ao meu noivo, Jorge Luiz, que esteve comigo me compreendendo e me orientando a cada momento, tendo paciência e me incentivando mesmo quando eu insistia que não ia conseguir. Seu exemplo de motivação e de amor aos estudos me ajuda a cada dia querer me superar, passar por minhas dificuldades sem desistir e seguir sempre em frente.

A minha sogra, Claudia, que sempre me encontrava e até mesmo nos trabalhos da faculdade me exigia uma nota 10!

Aos meus maravilhosos, incomparáveis e leais amigos que a universidade e Deus me deram de presente: Patrícia, Ruana, Jonatã, Gabriel, Claudiane e Daniela, que durante a graduação estavam sempre me dando apoio quando o meu trabalho na creche me exigia mais do que minhas forças naquele momento. Eles me sustentavam com palavras de apoio, carinho e muitas risadas, sem esquecer dos toques e das broncas que foram essenciais para o meu crescimento e para chegar aonde estou hoje... Eles são meus verdadeiros amigos, da UFRJ para toda a vida, sem eles o caminho seria mais árduo e difícil.

Juliana, Lívia e Francine, meu trio que me acompanhou durante quase toda a graduação e ao que eu sou extremamente grata pela amizade que a Universidade me deu.

Aos meus professores de modo geral, que durante toda a minha trajetória escolar se tornaram exemplos de que a educação vale a pena e de que acreditar no potencial do outro é a chave para o sucesso, não só o meu mais de todos aqueles nos quais eu acredito e, em especial, a minha professora e orientadora, Silvina Fernández, que para mim é um exemplo de ser humano, com um coração sem comparação e uma paciência sem igual. Seu amor pelo que faz me inspira a cada dia. Obrigada professora! Seu exemplo e sua fé no ser humano são qualidades que quero seguir.

Não podia deixar de agradecer os meus antigos, atuais e futuros alunos, meus pequenos, que me fazem levantar todos os dias e buscar algo melhor para eles e por eles. Por eles eu não penso nenhum momento em desistir! Eles são meu combustível de todas as manhãs.

Por fim, agradeço a mim mesma pelo que sou e por quem eu sou, por aceitar as críticas e sugestões, enfrentar as dificuldades e levantar mesmo depois de tomar vários tombos.

Eu sou a junção de todos aqueles aos quais citei neste agradecimento e por isso sou quem sou.

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola [...] intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

(NÓVOA, 2008, p.3)

RESUMO

SANTOS, Grazielly Rodrigues dos. **Os desafios da gestão escolar da educação infantil em comunidades de sociabilidade violenta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019.

Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O objetivo da presente pesquisa foi analisar os desafios vividos e as estratégias utilizadas pela equipe gestora de unidades escolares inseridas em ambientes de violência e sociabilidade violenta, em particular, dos denominados Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizados no Rio de Janeiro, sendo uma dessas unidades escolares parte de minha rotina diária, já que atuo como professora em uma delas. Atualmente, o campo educacional é repleto de tensões. A atuação do professor na contemporaneidade, em qualquer segmento que seja, é um grande desafio sendo ainda maior para os professores atuantes na Educação Infantil, considerando a peculiaridade e a importância desse segmento no qual as crianças iniciam sua inserção na educação, acarretando um desafio maior ainda quando essas inserções ocorrem em escolas que apresentam ambientes de violência e sociabilidade violenta em seu entorno. A presente pesquisa de monografia buscou discutir de forma analítica e reflexiva o tema violência e sociabilidade violenta e quais as estratégias adotadas pela gestão em meio a esse contexto. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, do tipo de investigação exploratória, utilizando-se de relatos de experiência e pesquisas bibliográficas para fundamentação das discussões. Os referenciais teóricos que orientaram as discussões e as análises dos relatos produzidos pela gestão das escolas (professores e diretores), partiram, principalmente, dos estudos de Bourdieu (1983), Velho (1996), Machado da Silva (2004), Cavalcanti (2008), dentre outros, que discutem acerca do tema violência e sociabilidade violenta. Os resultados das análises dos relatos mostraram que as adversidades e situações vividas por esses profissionais são um desafio diário que requer ir além dos “manuais” produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, pois essas situações vividas interferem no aspecto psicológico e emocional dos profissionais e das crianças causando impactos de diversas naturezas para a vida dos envolvidos. Os resultados também apontaram a relevância de maior aproximação entre o poder público e essas escolas para que, em parceria, sejam adotadas estratégias efetivas que possam, de fato, ajudar a lidar com essas situações adversas e incontroláveis ocorridas em tais ambientes onde, infelizmente, persiste a violência presente de forma cotidiana.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Gestão Escolar, Violência, Sociabilidade Violenta.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 VIOLÊNCIA E SOCIABILIDADE VIOLENTA E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR	12
1.1 Reflexões acerca da Violência e Sociabilidade Violenta	12
1.2 O papel da educação e das escolas públicas no contexto da favela.....	15
CAPÍTULO 2 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ATUANTES EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM COMUNIDADES DE SOCIABILIDADE VIOLENTA	20
2.1 Os Espaços de Desenvolvimento Infantil e seu projeto original	20
2.2 Relatos de vivências	22
CAPÍTULO 3 A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DOS GESTORES NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE VIOLENTA	28
3.1 Breve contextualização da formação de gestores escolares	28
3.2 Reflexões sobre a gestão escolar frente às situações de violência	30
3.3 Plano de Acesso Mais Seguro- Estratégias, meios e recursos para amenizar riscos	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
APÊNDICE	45

INTRODUÇÃO

Segundo estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública o Brasil é um dos países mais violentos do mundo tendo em média 59.080 homicídios registrados no ano de 2015, sem contar os homicídios não registrados advindos de mortes entre facções criminosas¹. Sendo assim, se formos nos aprofundar ainda mais nesses dados é possível concluir que foram contabilizados no ano de 2015 na cidade do Rio de Janeiro com 6.500.000 habitantes tem, 2.300 homicídios, sendo 190 por mês e quase 7 homicídios por dia na cidade, um dado bastante alarmante se comparado com outros países que vivem em estado de guerra.

Partindo dos dados apresentados é possível observar que desde o ano de 2015 a violência em comunidades tomadas pelo tráfico ou as milícias vêm aumentando de forma torrencial, e tal aumento conduz a diversos setores da sociedade, de um modo geral, a uma espécie de recuo e medo tendo em vista que os indivíduos – em especial os moradores de comunidades e pessoas que lá estão devido a sua profissão - estão a mercê de tal violência dentro de seu cotidiano.

Considero que estudo do tema “Os desafios da gestão escolar da educação infantil em comunidades de sociabilidade violenta do Rio de Janeiro” que será apresentado neste trabalho, seja de grande relevância para os debates atuais tendo em vista que esta é uma realidade vivenciada cotidianamente por aqueles que estão imersos em contextos escolares de sociabilidade violenta, assim como por se tratar de um tema ainda pouco explorado e que merece devida atenção.

Uma das motivações para escrever este trabalho, inclusive, tem relação com minha vivência como professora de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro e com as angustias que quase diariamente compartilho com as crianças, as companheiras de trabalho e os familiares delas tendo como cenário principal a violência que ocorre no entorno da unidade escolar afetando diretamente nossa rotina e nossa saúde.

Ao refletirmos sobre os desafios de ser gestão dentro desses ambientes, estamos abrindo um leque de reflexões acerca das mais amplas consequências que uma criança, suas famílias e profissionais da educação podem sofrer sendo vítimas diante de tal realidade cotidianamente.

¹http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33411&Itemid=6
acesso em: 16/10/2018 às 17:00

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) apresenta em seu artigo 24 inciso I que: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Ou seja, o calendário escolar estabelecido pela LDBEN/96 determina 200 dias letivos a serem cumpridos anualmente. No entanto, se formos analisar a situação das unidades escolares que estão situadas em comunidades de sociabilidade violenta, estas por vezes não chegam a cumprir o que é determinado devido aos conflitos e confrontos que acontecem entre e nas comunidades, sendo assim é papel da gestão escolar analisar os prós e os contras de realizar ou não o atendimento de crianças em suas unidades.

Além do que diz respeito a garantia dos 200 dias letivos, devemos levar em consideração o ponto de vista emocional vivido pela comunidade escolar como um todo, ou seja, ao vivenciar momentos de conflito e confronto dentro das comunidades muitas crianças criam desde muito pequenas traumas e medos, que dificultam até mesmo seu processo de aprendizagem; os responsáveis que, por medo de que algo aconteça com seus filhos e mesmo sabendo que a educação ofertada naquele ambiente é de qualidade, decidem por transferir seus filhos para outras unidades; e os profissionais da educação, que se apresentam todos os dias com incertezas, dúvidas e medos sobre como será o dia naquele espaço que deveria ser de convivência harmoniosa e acaba por se tornar uma incógnita diária.

No trabalho apresentado temos como problema principal compreender como a gestão escolar enfrenta as situações de violência no entorno das escolas localizadas em comunidades violentas do Rio de Janeiro. No entanto, para realizar tal compreensão é necessário que, no primeiro capítulo, apresentemos uma breve contextualização conceitual e histórica do que vem a ser violência e sociabilidade violenta, higienização e favelização, assim como a construção das escolas em favelas e suas finalidades.

No segundo capítulo desta pesquisa será dado o foco às unidades escolares que atendem crianças pequenas, os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), nele apresentarei seu projeto original e principal objetivos, relatos de como é ser professor em escolas vítimas de sociabilidade violenta e a análise desses relatos estabelecendo relação com os autores.

No terceiro capítulo será abordada a questão da função da gestão escolar frente a estas situações de violência e como esta encara a realidade de atuar em meio a um local que está imerso nesta sociabilidade violenta. Para isto, foram analisados relatos de

professores e diretores, relacionando tais relatos com alguns estudos de autores que embasam a presente pesquisa, analisando ainda quais os recursos utilizados por estes profissionais que estão imersos nessas escolas e os meios de atuação dentro de tal realidade, apontando por fim contribuições para uma gestão escolar dentro dessas áreas.

A metodologia utilizada na realização deste trabalho é de cunho qualitativo do tipo de investigação exploratória utilizando-se de relatos de experiência e pesquisas bibliográficas para fundamentação das discussões apresentadas no seu decurso.

O referencial teórico que será a base desta pesquisa refere-se a Machado da Silva (2004) com o conceito de Sociabilidade Violenta, Velho (1996) e sua interpretação sobre o conceito de violência, o conceito de *habitus* levantado por Bourdieu (1983), entre outros.

Ao longo do trabalho será possível ter reflexões acerca dos termos violência e sociabilidade violenta conceituados e localizados historicamente, além de outras reflexões sobre os assuntos já apresentados anteriormente nesta introdução. Cabe destacar que o objetivo final, não é indicar soluções, mas refletir sobre estratégias e ações para que a gestão escolar e toda equipe pedagógica possam não naturalizar, mas, sim, compreender o sentido das unidades escolares como direito fundamental e recurso transformador da realidade social das pessoas que se encontram dentro dessas comunidades com seus medos e incertezas.

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA E SOCIABILIDADE VIOLENTA E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

1.1- Reflexões acerca da violência e da sociabilidade violenta

Antes de iniciar o tema propriamente dito desta pesquisa, que será um estudo sobre os desafios da gestão escolar da educação infantil em comunidades de sociabilidade violenta do Rio de Janeiro, é necessário apresentar os conceitos e algumas reflexões sobre os termos violência e sociabilidade violenta.

O termo violência é algo bastante discutido devido a sua importância na contemporaneidade dando margem a uma multiplicidade de definições, ou seja, tal termo é abordado por inúmeros autores de forma diferenciada. As definições vão desde a sua interpretação como sendo uma ruptura de um nexos social pelo uso da força, como relata Spósito (1998 apud MARRA; TOSTA, 2008), passando por Velho (1996) que associa a violência com a imposição e aquisição de poder não se limitando ao uso da força física, mas também à possibilidade de ameaça de usá-la, sendo assim ações de essência humana, até o pensamento de Arendt (2001) que, ao estudar sociedade, diz que antes da violência existe a capacidade que o homem tem de agir em consenso com os demais indivíduos, o que resulta em poder e quando este é desintegrado torna-se individualista, aí, então, a violência se instala como modo de destruir o poder, sendo, portanto contrária aos conceitos anteriores que definem a violência como aquisição de poder.

Tendo como base os posicionamentos apresentados anteriormente e de acordo com o objetivo da investigação, o termo violência adotado no decorrer da pesquisa será o definido por Velho (1996) que em poucas palavras associa violência à imposição de poder, sendo que esta não é apenas física como estabelece o senso comum, mas também quando se sobressai o desejo de imposição de uma vontade para com os demais indivíduos, desta forma é vista como um fenômeno social.

Quanto ao que diz respeito ao termo sociabilidade violenta, este foi definido de forma bem precisa por Machado da Silva (2004), quando diz que a sociabilidade violenta pode ser assim denominada quando a violência se torna o centro das relações sociais, ou seja, quando a violência está tão imersa no meio em que os indivíduos vivem que a mesma começa a afetar as relações sociais desses indivíduos ou de determinado local, sendo assim, esta é a definição pela qual a pesquisa será guiada.

Os termos acima citados e definidos nos levam a refletir sobre a linha tênue que leva a violência como algo micro se tornar algo macro chegando ao nível de sociabilidade violenta.

A violência propriamente dita sempre fez parte da história brasileira desde os tempos coloniais, assim como cita Carvalho Soares (2014, p.176): “[...] desde o processo de colonização, que instituiu práticas de poder autoritário, em que o colonizador subjugou povos nativos e escravizados, a violência se fez presente”. Em consequência, é possível concluir que a violência não é algo recente e desconhecido, porém, as formas como ela se aplica, a intensidade e a frequência com que a mesma ocorre vêm afetando a sociedade em seus mais diversos aspectos de forma acentuada e, por isso, necessita ser estudada e analisada.

A relação estabelecida entre violência e sociabilidade violenta dentro da área educacional, que é o campo desta pesquisa, é bastante preocupante tendo em vista que, segundo dados do estudo sobre violência armada na cidade do Rio de Janeiro realizado pela Fundação Getúlio Vargas em conjunto com o aplicativo “Fogo Cruzado”, entre os anos de 2016 e 2017, num total de 461 creches e serviços de Educação Infantil, cerca de 388 creches municipais localizadas na cidade do Rio de Janeiro tiveram que ser fechadas inúmeras vezes por conta de tiroteios e disparos de arma de fogo, ou seja, $\frac{3}{4}$ das creches municipais não tiveram a oportunidade de atender as crianças, não por motivos estruturais ou falta de água e luz, mas sim por algo que fere a vida das pessoas. Por esse motivo não tendo a possibilidade de cumprir assim, de maneira integral, o número de dias letivos estabelecidos pela LDBEN/96 que apresenta em seu artigo 24 inciso I: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Além do impacto relacionado ao cumprimento do calendário escolar, vale ressaltar que dentro das unidades escolares existem indivíduos que, antes de serem profissionais responsáveis e alunos, são primeiramente pessoas que têm medo e sofrem com esse cotidiano violento.

Esses confrontos e conflitos se apresentam prioritariamente nas áreas da cidade onde existe a predominância de morros e favelas em que a disputa do poder paralelo se faz presente e a imposição de vontades de um indivíduo sobre o outro acontece de forma acentuada tornando, assim, os indivíduos que ali residem vulneráveis a esse ambiente ofensivo física e psicologicamente.

Tais áreas de maior vulnerabilidade no que diz respeito à violência e que ganharam o nome de “favela” tiveram sua origem em algum momento da história tomando proporções que aumentam a cada dia.

Nesse sentido, cabe destacar que, no fim do século XIX e início do século XX chegou ao Brasil a chamada Revolução Industrial, que na Inglaterra havia tido início em meados do século XVIII, e com ela também vieram diversas mudanças para o país. Além de uma incipiente industrialização e seu conseqüente processo de urbanização, devemos somar a chegada de imigrantes estrangeiros, em especial para a cidade do Rio de Janeiro, dado que ela era Distrito Federal, assim como a maior e principal cidade do país. Também devemos considerar que, após a abolição da escravatura e devido à falta de políticas destinadas a providenciar meios de produção para os ex-escravos, essa população também acabou se deslocando para as cidades.

Com essas transformações e o decorrente aumento populacional desordenado foi necessário que houvesse uma mudança na cidade buscando torná-la uma “cidade mais bem vista” (NUNES; NETO, 2012). Com isso, fez-se necessário a execução de serviços do prefeito e também engenheiro Pereira Passos, que apresentou o projeto denominado “bota-abaixo” com a intenção de tornar o Rio de Janeiro a capital do progresso. No entanto, esta revolução trouxe consigo conseqüências tanto positivas quanto negativas para a cidade.

A até então capital federal, devido ao grande fluxo migratório, teve um processo de urbanização bastante elevado, fazendo-se necessária uma discussão sobre tal reforma urbanística. Essa reforma trouxe, juntamente com ela, a necessidade de realizar trabalhos de cunho higienista, tendo em vista as condições sanitárias e de moradia precárias, além da infestação de doenças como a febre amarela, a malária e a varíola que acarretavam em diversos e sérios prejuízos comerciais para a cidade, sendo assim, “Sanear, higienizar, ordenar, demolir, civilizar, foram também as palavras de ordem do prefeito Pereira Passos” (MOTTA, 2016).

Numa citação de Machado (2011) é possível ter um resumo do papel higienista e do início da favelização.

Cumpre, entretanto, não protelar por mais tempo a realização da cruzada quem em boa hora se levantava contra essa terrível praga denominada cortiços – que ostensiva e disfarçadamente infesta ainda esta cidade. Ninguém desconhece ou ignora o que são estes aquartelamentos infectos, que, si pela aglomeração de gente merecem aquella designação, pela qualidade heterogenea de sua população e de seus freqüentadores, pela desordem habitual que ahi reina ao lado da immundicie a mais patente, são um protesto solene contra aquelle ajuntamento activo e trabalhador, exemplo de asseio, ordem e disciplina representados pelas abelhas” (LIMA, 1886 apud ALMEIDA MACHADO, 2011, p.12).

Com a retirada dessas moradias consideradas impróprias, os operários e suas famílias que viviam nessas habitações tiveram que se deslocar para subúrbios e morros já existentes, como o morro da Providência e do São Carlos, que até então eram pouco habitados e a partir deste momento foram tomando forma as principais e mais antigas favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Com a reforma urbanística e a revolução industrial foi possível tornar o Rio de Janeiro um grande centro de transações e feitos comerciais gerando lucros e beneficiando a economia, porém, em contrapartida, o processo de favelização foi se expandindo cada vez mais. Isto se deu já que um grande número de migrantes chegava em busca de empregos, que por vezes ou não conseguiam por conta da demanda ou o salário recebido nas indústrias não era suficiente para suprir as necessidades básicas da família, fazendo com que se instalassem em locais afastados e impróprios para morar, mas que suas condições os permitiam, o que formou aglomerados abastados da cidade, por um lado, e as denominadas favelas, por outro lado. Essa segmentação

[...] viabilizou então o desenvolvimento de sua própria negação, ou seja, a proliferação de um habitat que já vinha timidamente se desenvolvendo na cidade e que, por sua informalidade e falta de controle, simbolizava tudo o que se pretendeu erradicar da cidade. Este habitat foi a favela (ABREU; VAZ, 1991, p. 3)

1.2 O papel da educação e das escolas públicas no contexto da favela

Quando pensamos em escola pública nos remetemos a uma educação e ao direito à escola para todos, no entanto, vale refletir sobre o papel dessa tal educação e das escolas públicas dentro das favelas do Rio de Janeiro.

Após a reforma urbanística que aconteceu entre os séculos XIX e XX e o grande fluxo de pessoas estarem migrando para a cidade e se alojando em moradias nas favelas, sentiu-se a necessidade de educar e “civilizar” tais indivíduos. Ou seja, com o aumento da população do que se denomina “favelados” foi necessário criar inúmeros prédios escolares próximos e até mesmo dentro das favelas e morros de forma que essas crianças e adolescentes pudessem ter acesso ao menos a algum tipo de educação formal, onde também seriam abordados os comportamentos civilizatórios.

Tal acontecimento é um fato bastante marcante para o campo da educação naquela época, já que milhares de crianças oriundas das favelas que até então não tinham acesso ao

ensino público e gratuito passaram a tê-lo perto de suas moradias, até então esquecidas e desvalorizadas pelas autoridades. No entanto, ao construir essas unidades escolares a escola recebeu novos desafios e novas metas a serem traçadas e cumpridas com aquele público além do simples, que não é tão simples assim, ensino das letras e dos números, o que faz com que acompanhando o número de favelas também se vai aumentando o número de matrículas e construção de novas escolas nessas áreas já que:

Na verdade, se observarmos mais de perto o crescimento do número de matrículas, por exemplo, podemos ter uma dimensão melhor desse progresso: em 1920, havia no Brasil um milhão de matriculados no ensino básico em escolas públicas, hoje esse número superou 49 milhões de matrículas apenas nas escolas públicas. (PAIVA; BURGOS, 2013, p. 64 apud DINIZ, 2013 p.91)

Segundo dados do censo disponibilizados no site Qedu existem 4.241 escolas municipais de educação básica no Rio de Janeiro sendo, 135.084 estudantes matriculados na modalidade creche, 209.442 na pré-escola, 679.071 nos anos iniciais, 443.761 nos anos finais e 3.657 na modalidade de ensino médio, sem contar as matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação especial.

Ainda relacionado ao papel da escola e da educação dentro do contexto da favela trazemos o autor Trindade (2012) que nos ajuda a refletir sobre o direito à cidade, quem tem esse “direito”, até que ponto ele realmente é garantido e exercido, assim como as consequências de se ter ou não o referido direito. Lefebvre citado por Trindade (2012), com um pensamento político-filosófico, entende que o direito à cidade seria o direito

[...] à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo em que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc. [...]. A proclamação e a realização da vida urbana como reino de uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) [...] (LEFEBVRE, 1968, 208, p. 139 apud TRINDADE, 2012, p. 142-143).

Já para o jurista e urbanista Edásio Fernandes (2007), também citado pelo autor, que se volta para o direito à cidade em termos jurídico-institucionais, complementa o pensamento de Lefebvre da seguinte forma:

[...] Aos argumentos sociopolíticos de Lefebvre, deve ser acrescentado uma outra linha, ou seja, argumentos jurídicos que nos permitam construir uma crítica à ordem legal não apenas na perspectiva de valores sociopolíticos ou humanitários, mas dentro da ordem legal (FERNANDES, 2007, p. 208 apud TRINDADE, 2012, p. 143)

Sendo assim, é possível realizar uma junção das compreensões do direito à cidade apresentadas para que possamos refletir de acordo com o que está sendo apresentado neste trabalho.

Quando Lefebvre (1968) aborda pelo lado político-filosófico o direito à cidade é possível compreender sua preocupação com o que seria ter direito a essa cidade na visão das classes menos favorecidas, ou seja, os moradores de favelas que são automaticamente excluídos por um pequeno, no entanto poderoso, número de pessoas que possui o valor social elevado. Essas pessoas menos favorecidas não conseguem exercer plenamente este direito, tendo em vista que esta parcela mínima dos poderosos, que obtém de maneira desordenada as propriedades instaladas nos centros da cidade, faz com que, através de especulação imobiliária, excluam dos espaços com maior acesso a serviços e bens socioculturais àqueles que não conseguem pagar pelos altos preços dos imóveis. Com isso, elimina-se também o valor de uso dos espaços urbanos e o entendimento desse espaço como um espaço para o encontro de indivíduos, não apenas como valor da troca econômica do mercado e da mercadoria.

Fernandes (2007) por sua vez sai do mundo das ideias e parte para algo mais concreto criando um complemento para o pensamento de Lefebvre (1968), porém com embasamento e respaldo na legislação brasileira nº 10.257/2001, conhecida como Estatuto da Cidade, onde se torna palpável o direito à cidade em termos da legislação, dado que esta: “[...] estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental” (Brasil 2001).

O ponto de vista sobre o direito à cidade desses dois estudiosos citados por Trindade (2012) apresenta para nós uma maneira de refletir sobre o contexto em que se encontra a população favelada do Rio de Janeiro. Como mostra a lei supracitada, todos os cidadãos têm o direito a estarem e a pertencerem a cidade, no entanto, no modo capitalista de se pensar a sociedade, é possível ver algo muito diferente do que é apresentado na legislação. Uma política excludente prevalece, através da qual, como explica Maricato (1996) as áreas urbanizadas e de melhor localização são destinadas às famílias de camadas média e alta da sociedade, mas as pessoas advindas de classes mais baixas, por não possuírem poder aquisitivo econômico para se estabelecerem nas áreas consideradas “terras urbanizadas” acabam sendo obrigadas a criar estratégias de moradia ilegais ou irregulares. Essas moradias, entretanto, localizam-se em espaços desprovidos pelo Estado e degradados das mais diversas formas, seja no aspecto ambiental, educacional, cultural ou mesmo da

segurança. Com isso, os indivíduos acabam tendo o direito a estar na cidade, mas não a fazer parte dela.

No caso dos direitos negados como lazer, acesso ao mercado formal, aos bens culturais e educacionais àqueles menos favorecidos, isto também gera consequências como por exemplo, as situações de moradias próximas a córregos e beira de rios prejudicam o meio ambiente e com o passar dos anos causam até mesmo impactos permanentes e fatais aos que ali permanecerem.

A ausência do Estado no que diz respeito à garantia desse direito para todo e qualquer cidadão é cada vez mais evidenciada se observarmos como a distribuição de bens é realizada, ou seja, uma pequena parcela da população tem muitos terrenos, acesso a bens culturais e educacionais enquanto grande parcela da população não pode usufruir dos mesmos direitos, ou melhor, essa população tem o direito à moradia dentro da cidade, mas não à cidade propriamente dita, já que não pode se utilizar dos espaços contidos dela, mas, sim, de áreas determinadas que são convenientes ao Estado a fim de diminuir ou até mesmo evitar tensões de classes. Nesse contexto, entretanto, entramos em um outro ponto, o surgimento do “poder paralelo” nessas áreas mais pobres da cidade.

Enquanto que podemos dizer que as lutas por poder nas classes média e alta acontece majoritariamente na vertente econômica formal, nas favelas, em diversas situações, esse poder vem na busca por territórios e lutas de pequenos grupos para conseguir obtê-los e tirar dali sua “fonte de renda”, fonte esta ilegal e que até então interfere na segurança e bem-estar dos cidadãos. Assim, com o surgimento do chamado “poder paralelo” nessas favelas chegamos ao nosso foco principal: o uso desse poder paralelo dentro da sociedade violenta vivida pelos indivíduos inseridos naquele espaço.

Como citado no primeiro capítulo deste trabalho, quando a violência se torna o centro das relações sociais se transforma em um estado de sociabilidade violenta, que afeta diretamente os moradores dessas áreas onde o Estado não garante de forma plena a segurança e o bem-estar, de tal modo que uma disputa de poder vai crescendo também naquele meio. Contudo, se considerarmos que: “Quanto mais aumentam os poderes dos indivíduos, tanto mais diminuem as liberdades dos mesmos indivíduos” (BOBBIO, 1992 apud TRINDADE, 2012, p.21), é possível compreender que existem indivíduos que buscam no poder paralelo esse direito ao poder que o Estado não proporciona, mesmo que para isso sua liberdade seja cada vez mais cerceada e até mesmo não possa existir.

Neste momento iremos apenas abordar o fator violência no entorno das escolas de comunidades do Rio de Janeiro focando nas unidades que atendem crianças pequenas

(Creches e EDIs), assunto que será abordado no capítulo seguinte deixando as demais reflexões para trabalhos posteriores.

Levando em consideração que antes das iniciativas de implantação dos prédios escolares apenas as crianças advindas de classe média branca e letrada tinham direitos a educação e ensino é possível dizer que os impactos ao receber alunos de favelas foi bastante considerável, pois criou-se a possibilidade de que a classe popular tivesse chances de uma ascensão social conseguindo, posteriormente, ocupar lugar em classes médias.

Devemos levar em consideração o papel importante e significativo que a educação e as escolas ocuparam dentro dos contextos das favelas, levando o acesso que até então era negado à população favelada. No entanto, é necessário que possamos refletir até onde essas escolas dentro dos morros e favelas podem beneficiar a vida das crianças de acordo com o contexto vivido e levando em consideração tanto a marginalidade e a criminalidade dessas regiões, quanto a qualidade do ensino até as condições físicas, estruturais e emocionais que, ao longo dos anos, vêm sendo vivenciadas e abordadas mais complexamente.

No capítulo seguinte, vamos nos debruçar sobre o projeto dos EDIs assim como suas finalidades e intenções explorando, através de relatos de experiências, um pouco mais sobre a educação e as escolas no contexto da favela e sua importância na visão dos professores que estão também neste contexto.

CAPÍTULO 2

COM A PALAVRA, OS PROFESSORES ATUANTES EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM COMUNIDADES DE SOCIABILIDADE VIOLENTA

2.1- Os Espaços de Desenvolvimento Infantil e seu projeto original

Neste capítulo daremos foco especial aos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), chamando a atenção sobre como a violência no entorno desses espaços pode interferir de diversas maneiras no desenvolvimento das crianças pequenas e no trabalho dos profissionais que ali atuam na troca de experiências e vivências junto com elas. Portanto, antes de refletir sobre as falas dos professores é necessário compreender o projeto dos EDIs, que foram construídos em sua maioria próximos ou dentro de comunidade de sociabilidade violenta.

O projeto “EDIs – Modelo Conceitual e Estrutura” foi publicado em fevereiro de 2010, trazendo em seu conteúdo os seguintes títulos: A importância da primeira infância; Plano de expansão e salto de qualidade voltado para a Educação Infantil; e O Espaço de Desenvolvimento Infantil: objetivos, proposta, funcionamento e estrutura. Destes três tópicos iremos nos debruçar sobre o terceiro, explorando os objetivos da criação dos EDIs, a proposta inicial de trabalho lançada, seu funcionamento e a estrutura desses espaços.

Os EDIs foram criados para atender educacionalmente crianças entre 3 meses a 5 anos e 6 meses, unindo creche e pré-escola em um mesmo lugar. Neste documento também se fala sobre o atendimento da criança em suas necessidades, entre outras, psicológicas e emocionais. No mesmo parágrafo diz que a criança encontrará uma rotina e relações estáveis entre seus pares e adultos. Neste momento começamos a nossa reflexão sobre os objetivos desses espaços levando em consideração que o trabalho oferecido pelos profissionais que ali atuam está sendo realizado para garantir que tais objetivos sejam cumpridos, no entanto, se analisarmos a situação daquelas unidades localizadas em áreas de sociabilidade violenta é possível perceber que nelas o cumprimento desses objetivos não ocorrem ou pelo menos não como deveriam.

Segundo o documento que está sendo explorado, as unidades de Desenvolvimento Infantil têm três pilares nos quais se apoiam o desenvolvimento das crianças, e esses pilares são:

1) as salas de primeiros atendimentos, onde se encontrariam profissionais da saúde realizando o acompanhamento e o desenvolvimento das crianças, além de primeiros socorros no dia a dia, encaminhamentos quando necessário e também um trabalho de acompanhamento com os responsáveis e educadores em favor das crianças;

2) a biblioteca infantil, onde haveria uma sala equipada com todo o material literário e de multimídia com um profissional responsável para desenvolver atividades com as crianças naquele espaço a fim, de junto com os educadores e professores, ir ao encontro das metas educativas estabelecidas e;

3) o atendimento integral, onde as crianças poderiam ficar um período de 10 horas nas unidades escolares possibilitando as famílias adequar seu horário ao horário de permanência da criança na unidade escolar, sendo possível também o atendimento parcial em todas as faixas etárias.

O primeiro pilar trazido pelo projeto visa garantir o bem-estar das crianças em momentos emergenciais.

O segundo pilar que o projeto traz diz respeito a uma biblioteca infantil com profissionais disponíveis para fazer a articulação necessária entre o professor, como mediador, e as crianças naquele espaço onde são colhidas vidas e memórias, além da disponibilização de materiais que por vezes nem chega às unidades escolares ou a verba não é capaz de suprir tal necessidade.

Por fim, uma escola em tempo integral, que em seu projeto original estabelece 10hs de atendimento diário à criança, sendo a entrada às 07:15 e saída às 17:15, que está precisando ser cada vez mais reduzido tendo como um dos fatores de grande relevância os índices de violência em seus entornos. Sendo assim, a escola acaba por não ter a possibilidade de cumprir seu horário e dias letivos, o que de certa maneira acaba por afetar a vida e a rotina das crianças.

Dentro do projeto ainda contamos com uma proposta pedagógica diferenciada buscando, de um modo geral, proporcionar às crianças uma “[...] rotina diária rica, equilibrada e variada” (Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI- Modelo Conceitual e Estrutura; p.5. 2010). Dentro dessa proposta existem as rotinas calmas e agitadas, além de atividades que proporcionem à criança maneiras diversas de desenvolvimento e de oportunidades para desenvolver suas potências. No entanto, o que é vivenciado nos EDIs com localização nesses espaços de sociabilidade violenta são essas rotinas entrelaçadas com momentos de insegurança, medo e terror principalmente nos momentos de confrontos, onde os tiroteios acontecem a qualquer momento do dia.

De um modo geral, a proposta apresentada para a criação dos EDIs foi realmente uma proposta “dos sonhos”, porém, quando se pensa em um espaço amplo, aberto, que pretende disponibilizar serviços e atendimentos diversificados para as crianças pequenas se faz também necessário refletir sobre as medidas estruturais, de segurança e de pessoal que devem ser tomadas para garantir que essa proposta seja realmente cumprida, tendo em vista que é uma necessidade, um direito e um bem para todas as crianças receber tal atendimento, em especial para aquelas que convivem com a violência diária nos seus locais de moradia.

Criar um espaço que valorizasse a primeira infância, onde as crianças pequenas pudessem estar recebendo um atendimento de qualidade também implica em sempre buscar meios de garantia para esse atendimento. O que nos leva a mais um questionamento a ser debatido em estudos posteriores: será que escolas construídas em morros e dentro de favelas realmente proporcionam a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento adequados para as crianças? Tendo em vista que o maior problema não são as favelas e morros, mas, sim, o poder paralelo que nelas se instalou e que pela luta de poder e territórios acaba por não permitir que profissionais e crianças possam ensinar e aprender em todas as suas formas.

2.2 – Relatos de vivências

Até o momento perpassamos pelos conceitos de violência e sociabilidade violenta, o papel da educação e da escola nas favelas de acordo com o contexto da violência, abordamos também o que o projeto dos EDIs tinha como proposta inicial e como essa proposta se desenvolve em diversos locais da cidade. Agora iremos trazer a voz dos atores que nestas unidades estão inseridos.

Ao falarmos sobre esses Espaços de Desenvolvimento Infantil estamos falando não somente do espaço físico que ali se encontra, mas também dos atores que ali estão diariamente sendo eles crianças, funcionários, agentes de educação, professores e diretores, sendo abordados neste trabalho os dois últimos aqui citados.

Primeiramente iremos falar dos professores que juntamente com sua equipe de sala buscam trazer o melhor para as crianças não somente em conteúdo, mas também em sonhos, esperanças, superação e perseverança em meio ao caos vivido quase que diariamente por eles.

A vivência dentro de unidades escolares nas que a violência está diretamente ligada ou relacionada com o cotidiano é algo bastante preocupante, ainda mais quando os professores precisam presenciar em seu dia a dia, junto com as crianças, as guerras, conflitos e confrontos de facções rivais e do poder paralelo com as autoridades legais precisando ser mediadores nesses momentos para que, principalmente, a integridade física e mental das crianças seja preservada. No entanto, nos cabe perguntar como esses professores se mantêm firmes nesta posição de mediação de conflitos, não apenas externos, mas, por causa do impacto no funcionamento da escola, também internos dentro das salas de aula e das escolas em que atuam.

Como afirma Silva (2008, p.3444): “[...] não há uma banalização ou naturalização da violência, [...]. Pelo contrário, há uma luta diária pela organização da rotina numa situação-limite de contato com a imprevisibilidade e o medo da violência”. Ou seja, os professores e educadores dentro do ambiente em que estão diariamente, necessitam organizar suas rotinas pensando nas possibilidades e imprevistos, no medo de que aquele ambiente seja corrompido pela violência que está no entorno.

No entanto, não devemos ver a violência como algo natural, nem para os que moram nas comunidades e nem para quem convive com situações de violência diariamente, porém, podemos considerá-la como um *habitus*, ou seja, como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65, apud SETTON 2002, p. 62)

Assim, por mais que a violência e o estado de sociabilidade violenta não sejam naturais, elas são naturalizadas tendo em vista que os indivíduos adquirem comportamentos e atitudes de acordo com o que está ao seu redor, incorporando desta forma o tiroteio e a presença do poder paralelo como algo normal e incorporado naquela cultura cotidiana.

Atualmente, as unidades escolares, em especial os EDIs, estão em sua maioria dentro ou muito próximas de favelas e morros onde a presença do poder paralelo é constante, assim como a presença de policiais realizando operações em horários escolares, como confirma uma das líderes comunitárias da Rocinha sobre a fala de uma mãe que teve seu filho de 13 anos baleado em uma dessas operações. Ela disse: “As operações são sempre nos mesmos horários. Ou 6h da manhã, quando está todo mundo

indo para a escola, para o trabalho, meio-dia ou 4h, quando estão saindo”. Este relato é algo constante nas favelas do Rio de Janeiro, onde as incursões policiais acontecem por vezes sem o mínimo planejamento afetando e prejudicando crianças, professores e famílias que são surpreendidos por essas ações correndo risco iminente de morte.

“Desde o seu surgimento, as favelas sempre foram vistas como um problema a dificultar uma integração social homogênea, espécie de quisto que ameaçava a organização social da cidade.” (MACHADO DA SILVA, 2002 apud MACHADO DA SILVA 2010, p. 296). Essa citação de Machado da Silva nos mostra como as favelas são vistas pela sociedade, em especial pela polícia, que vê a favela como um mal a ser combatido, deixando-se levar pelo senso comum, que assume que “todos que moram na favela não prestam”, criando uma visão e atitudes muitas vezes de falta de respeito para com os moradores e outros atores que estão naquele meio, pois a partir do momento em que os policiais entram em horários de maior fluxo de pessoas nas ruas coloca ainda mais vidas inocentes em risco.

Antes de trazer as vozes dos professores de Educação Infantil entrevistados não podemos deixar de falar sobre o poder paralelo que se instalou dentro das favelas e morros trazendo ainda mais insegurança tanto para os moradores quanto para os profissionais da educação que atuam nas unidades escolares que ali se encontram.

Enquanto a polícia não cria mecanismos para suas incursões colocando ainda mais vidas inocentes em risco, também existe o poder paralelo que permanece em uma disputa quase constante entre grupos de facções opostas que não se importam em quem ou quantos irão sofrer ou se machucar, apenas querem conquistar mais poder através da violência armada e pela intimidação. Não respeitam adultos nem crianças, ficam armados em frente às unidades escolares, consumindo e vendendo drogas além de intimidarem os que moram e os que não moram nas favelas, como acontece com os professores que precisam estar ali, pois acreditam em uma educação transformadora para as crianças como nos ensina Paulo Freire quando fala que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1979 apud SALLES FILHO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011 p. 14594).

Aqui não estamos emitindo opiniões positivas ou negativas sobre a polícia e o poder paralelo, mas apresentando as duas visões existentes de ambos os lados para melhor compreender os sentimentos expressos nas falas dos professores entrevistados. Desta forma, levando em consideração as falas dos professores será realizada agora uma

análise do que é ser professor neste ambiente de Sociabilidade Violenta e como é lidar com uma gama de sentimentos dentro deste contexto.

Foram entrevistadas cinco professoras e um professor de Educação Infantil da rede pública do Rio de Janeiro buscando explorar sentimentos, esperanças e frustrações inerentes ao ambiente em que se encontram. Neste capítulo para preservar a identidade dos participantes os mesmos serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

O cotidiano das escolas que estão próximas ou dentro de favelas é um cotidiano repleto de incertezas, pois nunca é possível prever como será o dia de amanhã, se o morro estará calmo, se existe a possibilidade de um tiroteio naquele dia ou se até mesmo quando as coisas parecem bem elas realmente estão bem, portanto, é necessário que sejam criados mecanismos de prevenção e precaução desde a entrada até a saída da unidade escolar e para ser mais abrangente, não só na unidade escolar e, sim, na comunidade como um todo. Cavalcanti (2008) em seu texto “Tiroteio, legibilidade e espaço urbano” desenvolve uma hipótese em função de demonstrar o cotidiano e a rotina das favelas, e nelas inseridas as unidades escolares, quando afirma: “A hipótese aqui desenvolvida é a de que a sempre presente *possibilidade* de irrupção do tiroteio constitui um dos princípios estruturantes da fenomenologia da vida cotidiana da favela [...]”.

Impotência e esperança, essas são as palavras que resumem o que é ser professor dentro das favelas no que diz respeito ao ambiente de sociabilidade violenta e os tiroteios constantes, como relata a professora P1 quando diz:

[...] isso faz com que a gente se angustie né! Por ter um poder tão pequeno diante das situações que vão além do nosso alcance, porém por outro lado, me sinto abençoada por poder exercer o trabalho de educadora, como professora, é na esperança de mudar a vida né? Mudar a vida de alguém.

Esse “poder pequeno” citado pela professora se refere justamente a essa impotência, incapacidade de não poder fazer algo relevante contra essas situações em que as crianças são as mais afetadas, onde o tiroteio é constante e não pode ser evitado por nenhum dos atores atuantes na unidade escolar. Em contrapartida, na mesma fala é possível identificar que, apesar de momentos em que a violência é iminente, a esperança que tem um professor que acredita no poder da educação é o que mantém o trabalho pedagógico com força. Saber que não se tem o poder de modificar a violência do entorno, mas que o poder de modificar vidas ainda não foi cerceado é algo que cria no professor forças para não desistir da profissão.

Ainda sobre as tensões apresentadas pelos professores entrevistados destacamos a fala de três professoras quando questionadas sobre o que sentiam ao se deparar com os conflitos e confrontos que ocorrem no cotidiano da unidade:

P3: Senti medo pela primeira vez. Não sabia como controlar meu medo e cuidar das crianças. Não deixá-las com medo também. Com o tempo fui aprendendo e naturalizando, o que é ruim, muito ruim.

P5: Muito vulnerável e preocupada com as crianças. Tive medo e muito receio de acontecer algo pior.

P6: Medo da violência tão difundida. Infelizmente acabamos mesmo sem querer naturalizando as violências.

Tanto nas falas das professoras P3 e P6 podemos identificar, em parte, novamente o conceito de *Habitus* trazido por Bourdieu como “história tornada natureza” (1977), tendo em vista a história construída naquele espaço de violência tornando-se *natural*, consciente ou inconscientemente, aos olhos de quem ali está. No entanto, cabe destacar que esse processo de naturalização é consciente e que acaba acontecendo, permitindo a sua negação como algo que não deve ser aceito.

O medo e a impotência de não saber e de certo modo não ter como cuidar e proteger as crianças é muito maior do que os tiros propriamente ditos como posso dizer sobre uma experiência pessoal. Recordo-me² que estava na sala dos professores no andar de baixo do EDI onde trabalhava quando começou um intenso e repentino tiroteio. Minhas crianças estavam no momento do repouso, quando todos dormiam, e a minha primeira reação não foi me esconder e, sim, correr dois lances de escadas, entrar pela sala ao lado que também dava acesso à minha sala que naquele momento estava com a porta fechada para proteger as minhas crianças que estavam em uma das salas mais perigosas de toda a unidade. Ou seja, o tiroteio existia e estava acontecendo naquele momento, mas a minha reação era a de proteção mesmo sabendo que não era possível fazer muita coisa por elas.

O medo naquele momento me impulsionou a ter coragem para buscar proteger de alguma maneira as crianças, mas a impotência de não poder tirá-las daquele local, que tanto nos ofende e nos viola tanto física quanto simbolicamente é algo aterrorizante.

² Optou-se por usar a primeira pessoa, uma vez que a pesquisa não tem a intenção de separar o sujeito que pesquisa do objeto pesquisado, pois fica claro o quanto a experiência obtida através da minha atuação como professora em uma Escola de Desenvolvimento Infantil inserida dentro de uma comunidade situada no Rio de Janeiro, imersa em um ambiente de sociabilidade violenta, foi relevante para a construção da presente pesquisa e também para a minha formação.

Na fala da professora P5 damos destaque para o “...medo de acontecer o pior”. Nesta fala a professora se refere a um episódio de invasão por policiais dentro da unidade escolar onde ela leciona. Neste episódio, segundo relatos, começou uma troca de tiros entre policiais e traficantes poucos minutos depois do horário de entrada das crianças e os policiais para chegar de forma “segura” até a subida do morro arrebentaram a grade do parquinho externo e tentaram invadir a unidade escolar recebendo uma negativa da direção e de um dos funcionários o que causou revolta nos policiais que atravessaram pelo corredor dos fundos da unidade apontando armas para as janelas, onde dentro de uma das salas se encontrava esta professora e um grupo de aproximadamente 10 crianças que presenciaram o fato. O pior naquele momento realmente poderia acontecer, o medo e o receio de se iniciar um tiroteio dentro da unidade com todas aquelas crianças ali dentro era inevitável e a vulnerabilidade e impotência mais uma vez se fazem presentes nesses cotidianos e nas falas das professoras.

Neste ponto nos questionamos sobre o poder do Estado e o papel da polícia na sociedade, sobre até que ponto eles protegem a população. Não podemos também generalizar toda uma categoria pela ação de alguns, no entanto, é necessário refletir sobre os tipos de organização e meios de estratégias que são utilizados pelas autoridades para que fatos como o relatado acima não ocorram. Em todos os depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas o que prevalece é sempre o medo e a impotência, no entanto com uma ponta de esperança e vontade de mudança principalmente para a vida das crianças. Todos os professores entrevistados compreendem o seu papel como docentes e sabem que nesses ambientes onde a sociabilidade violenta se faz presente é ali que mais se precisa de pessoas que acreditam na mudança não daquele local, mas das pessoas que ali estão vivendo tudo aquilo no seu dia a dia.

Após apresentar os relatos de vivências que ainda são poucos tendo em vista tudo o que acontece diariamente nesses espaços, vamos apresentar no terceiro capítulo deste trabalho o papel da gestão e seus desafios em meio a essa sociabilidade violenta, que é apresentada a partir dos meios que procuram para conseguir gerir a escola e garantir as aulas e a aprendizagem em meio aos conflitos e confrontos.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DOS GESTORES NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE VIOLENTA

3.1 Breve contextualização da formação de gestores escolares

A formação de gestores no Brasil está relacionada à formação docente dos cursos de Pedagogia, sendo assim iremos abordar na forma da lei onde se encontra a formação de gestor dentro do currículo do curso de Pedagogia e juntamente discutir tal formação dentro do contexto abordado nesta pesquisa.

Silveira (2018) aponta que, atualmente, o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP) por meio de resoluções complementa a atual LDB 9.394/96. A resolução do CNE/CP 2/2015, em seu artigo 2º, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.

Dentre diversas outras especificidades, esse documento estabelece as áreas em que o docente é “habilitado” a atuar. As áreas apontadas pelo referido documento são: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais), Ensino Médio (modalidade Normal), e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), como também nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Além de poder atuar em todos os campos descritos acima, o curso de Pedagogia também habilita os pedagogos a atuarem como Administradores Escolares, Orientadores e Supervisores Educacionais. Sobre essa diversidade de possibilidade de atuações Silveira (2018, p. 13 e 14) ressalta que

[...] o fato de os pedagogos poderem atuar em todas as habilitações supracitadas é preocupante, pois os estudantes do curso de Pedagogia atualmente têm acesso a uma formação mais geral e não específica nessas habilitações diferente do que ocorre em outros cursos.

Acerca da formação de gestores, recorte que nos interessa na presente pesquisa, a LDB 9.394/96 em seu artigo 64 prevê que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a

educação básica, será feita em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (1996, p. 43)

Analisando por meio da LDB 9.394/96 a forma com que a formação do gestor se faz presente nos leva a refletir e observar que o espaço da gestão ainda se faz muito pequeno em nível de formação tendo em vista que nos cursos de Pedagogia o currículo é bastante extenso.

Dessa forma, muitas vezes o estudante tem a oportunidade de ter contato com a prática de gestão apenas em seu estágio supervisionado. Este na maioria das vezes não ocorre de forma a agregar na formação dos futuros pedagogos, já que os gestores muitas vezes estão tão imersos em suas funções e respectivas responsabilidades que cabem a eles dentro da instituição, acabam não tendo tempo para se aproximar do estagiário e/ou mostrar como de fato funciona a gestão da escola e qual o papel de cada um deles dentro dessa escola.

Dessa maneira, é possível que o estagiário fique restrito a observar apenas as rotinas que cabem à secretaria escolar, como funciona a dinâmica da escola, o acesso dos alunos e a abertura da gestão para recebê-los em caso de possíveis conflitos, o relacionamento dos alunos entre si, dentre outros aspectos, o que compreende apenas uma pequena parte do todo que diz respeito à escola e o papel da gestão na administração e organização dessa instituição escolar.

Os fatos supracitados acabam por não contribuir com a formação desses futuros pedagogos fazendo com que os mesmos só tenham contato com a prática gestora quando estão inseridos nela de fato. Desse modo, o curso de Pedagogia acaba por priorizar a formação para o exercício da docência em detrimento da formação de futuros gestores. No entanto, devemos compreender, assim como menciona Libâneo (2001, p.12), que há:

[...] uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Sendo assim, o papel da gestão no trabalho pedagógico é de grande e exclusiva importância nas unidades escolares, onde o trabalho pedagógico realizado pela gestão se difere do trabalho docente realizado pelos professores.

Uma equipe gestora tem por exigência legal “[...] modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças e atitudes [...])” (LIBÂNEO, 2001, p. 3 apud FARIAS, 2018, p. 42) o que faz com que esta equipe precise ir além da atuação

como docente, na qual a tomada de decisões tende a limitar-se a pequenos grupos em salas. A gestão, por sua vez toma decisões que são necessárias para toda uma comunidade escolar incluindo professores, funcionários, crianças e responsáveis. Além de lidar com tudo o que acontece no entorno da unidade escolar.

A função de gestor não é uma tarefa fácil, e ser gestor escolar é e sempre será um grande desafio, sobretudo quando a escola a ser gerida se encontra em um local conflagrado pela violência, onde lidar com o inesperado se torna rotina e as decisões quanto a esse inesperado precisam ser claras e conscientes, assim como afirma Farias (2018, p. 47) “[...] a equipe gestora precisa ter clareza que assumir um cargo público de responsabilidade por uma instituição perpassa pela obrigação de tomar decisões pautadas em justificativas objetivas, baseadas em dados que corroborem suas escolhas.”

Assim, os gestores precisam desenvolver a capacidade de resolver situações adversas criando ao longo de sua atuação mecanismos:

[...] sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e avaliar o projeto político da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (LÜCK 2000, apud FARIAS 2018, p. 29)

Acrescentando algumas das inúmeras incumbências de uma gestão escolar que apesar de ter uma dinamicidade de acontecimentos em suas unidades precisa agir com cautela e tomar decisões conscientes para que todo o sistema daquela unidade não seja afetado negativamente sendo uma “gestão de ação e reflexão” (FARIAS, 2018).

3.2- Reflexões sobre a gestão escolar frente às situações de violência

Atualmente a gestão escolar vive em seu dia a dia situações em que a ação e a reflexão precisam andar de forma sincronizada tendo em vista a diversidade de seu público e a localidade onde estão inseridas as unidades escolares. Tudo isso gera conflitos constantes, conflitos esses dos mais diversos, sejam relacionados aos responsáveis, à equipe de docentes e profissionais da instituição ou até mesmo aos conflitos externos que refletem internamente na escola, cabendo ao gestor ser um mediador de conflitos quase que permanente dentro das unidades escolares.

Um grande exemplo a ser citado, e que é o principal foco desta pesquisa, são os conflitos externos que refletem conflitos internos e que precisam ser mediados primeiramente pelos gestores das unidades que são as pessoas que estão ali para gerir. Uma das gestoras entrevistadas chamou essa situação de “caos e falência”. Caos, pois a todo o momento algo naquele ambiente desestabiliza toda uma harmonia criada gerando uma confusão a ser gerida e falência no que diz respeito ao possível abandono do Estado para com a educação pública.

Cavalcanti (2008, p. 37), em um de seus trabalhos de campo, que diz respeito a uma etnografia em favelas cariocas, estudando sobre a violência, argumenta que o tiroteio “[...] produz uma temporalidade concretamente experimentada como uma antecipação, como uma quase espera pela próxima ocorrência, engendrando uma série de rotinas de evitar e avaliar riscos”. Essa afirmação nos faz refletir se a equipe gestora está realmente preparada para gerir em tais situações sendo que nem ao menos tempo para seu aprimoramento no que tange ao pedagógico esses gestores recebem.

Os casos relacionados a conflitos e confrontos externos que repercutem no interior das unidades escolares nos mostram o quanto se encontra frágil a educação nos dias atuais. Ter que se antecipar aos fatos pensando que a qualquer momento o tiroteio pode eclodir naquela comunidade é algo que não deveria ser uma prioridade tendo em vista muitos outros fatores que deveriam ser priorizados no ambiente escolar, no entanto uma das responsabilidades de gestão é cuidar da integridade física e mental dos indivíduos que ali estão, sejam crianças, professores e/ou funcionários.

Estar como gestor em comunidades onde a sociabilidade violenta se encontra latente como já foi citado anteriormente é um grande desafio, e além de lidar com as emoções de todo um grupo, essa equipe gestora também precisa lidar com seus próprios sentimentos diante das decisões que são tomadas. Sendo assim, iremos agora analisar as falas de duas gestoras entrevistadas nas que se torna evidente, assim como nas falas dos professores, a impotência e a esperança apesar dos acontecimentos cotidianos.

Para preservar a identidade das gestoras, as mesmas serão apresentadas como G1 e G2. Vale ressaltar que as duas gestoras entrevistadas preenchem pelo menos um dos quatro critérios³ exigidos na resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014 para se

³A resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014 estabelece quatro critérios onde pelo menos um deles deve ser cumprido para que o docente possa concorrer ao cargo de gestor sendo esses: I. possuírem certificação em Curso de Gestão Educacional Pública oferecido pela Secretaria Municipal de Educação; II. possuírem MBA em Gestão Educacional ou Gestão Escolar; III. possuírem Pós Graduação em Gestão

candidatar ao cargo de gestor, assim como o critério principal que é ter Ensino Superior completo.

Ao serem questionadas sobre como é ser gestor, suas angústias, esperanças e experiências em comunidades de sociabilidade violenta foi possível destacar algumas falas que caracterizam esse “ser gestor”:

G1: Estar como gestor em uma unidade localizada dentro de uma comunidade conflagrada é estar como gestor em um barril de pólvora.
Ser gestor de um equipamento público em uma comunidade violenta é ter muito jogo de cintura
Ser gestor em uma comunidade violenta é acima de tudo triste.

As falas selecionadas da gestora G1 sobre o que é ser gestor neste contexto nos apresenta a complexidade com a qual um gestor se depara em seu dia a dia, pois quando ela diz “Gestor em um barril de pólvora” se refere a todas as dificuldades que podem e que aparecem, onde não é possível ter controle sobre elas, como por exemplo, impedir uma operação policial num horário de entrada e saída de crianças, impedir que bandidos trafeguem ou fiquem parados na frente da unidade escolar armados com armas apontadas para o alto, onde em qualquer hora do dia o confronto de facções pode acontecer e não é possível fazer nada para que isso seja evitado, é realmente estar em um lugar onde tudo pode acontecer em fração de segundos, inclusive uma tragédia.

Nesses momentos em que a gestão precisa ter “jogo de cintura” é o momento em que os responsáveis já com essa prática da violência na favela internalizada, trazendo mais uma vez o conceito de *habitus* de Bourdieu tendo em vista que já faz parte da história daqueles sujeitos, brigam para que a escola seja aberta e ficam indignados quando a gestão toma a decisão de que atender as crianças naquele momento colocam em risco a vida delas e dos profissionais que ali atuam, é medir palavras e ações a todo momento.

“Ser gestor em meio a violência é triste”, é triste ver que o trabalho que precisa ser realizado para o bem maior da criança está sendo cerceado pela violência local, pelo tiroteio eminente, pela falta de respeito e pudor. É triste saber que crianças mais do que ninguém estão perdendo a oportunidade sonhar, imaginar, idealizar outra realidade senão aquela, pois quando se gere uma unidade escolar também estão sendo geridas pessoas, vidas, sonhos que são muitas vezes interrompidos, e para um educador presenciar tais acontecimentos é triste.

Educacional ou Gestão Escolar ou em Administração Escolar (lato sensu com carga horária mínima de 360 horas/aula) IV. forem Líderes Cariocas28. (2014, p. 2)

Em um outro momento a gestora G2 apresenta falas de esperança, onde ela acredita e busca passar para o seu grupo que estar naquele local é dar e ser a esperança de mudança para as crianças e seus responsáveis. Podemos destacar as falas abaixo:

G2: Meu papel de gestora é esse, né! De acreditar, de fazer essa luzinha que ainda tá acesa em mim, não deixar morrer. Nas pessoas que tão em volta, nas pessoas que como eu tem essa gana, essa força de vontade de vencer essa sociedade, esse mundo através dos pequeninos e a educação infantil te permite isso.

E ao mesmo tempo se a gente desiste, se a gente fala “não dá pra mim! Chega isso aqui!” a gente também tá destruindo o sonho deles, porque ali naquele espaço se a gente olhar, ali é o melhor lugar que eles têm pra estar.

As falas da gestora G2 nos apresentam uma outra visão do que é ser gestor, ela nos traz uma perspectiva otimista, onde não se sentindo com menos medo ou tristeza do que a gestora G1, ela busca a cada dia crer que o gestor, o professor e toda a equipe de profissionais que está naquela unidade acredita na mudança, na diferença que pode fazer na vida de cada criança e que a educação pode, sim, ser um divisor de águas para muitos daqueles que ali estão em busca de algo melhor.

Ainda vale ressaltar uma última fala da gestora G2 que falando sobre suas angustias frente a essa gestão neste contexto tem dificuldade de compreender o porquê de ser desta forma, como um sentimento de inconformidade e indignação diante dessa violência que invade todos os dias as favelas, casas e escolas.

G2: Eu ainda tenho um problema pra entender isso. Eu acho que não deveria ter, eu acho que ali é uma escola, um lugar. Eu deveria só administrar a falta de água, a falta de professor, a falta de merenda, a criança que cai, a criança que não vem porque o pai dormiu até mais tarde né! A falta de material, mas não o nosso maior problema tá fora, tá nas mãos de meninos de 12, 13, 14 anos que tão lá fora com o fuzil na mão. Essa é minha maior angústia.

Nesta fala é possível identificar nitidamente a indignação e a angústia, como ela mesma coloca, de gerir crianças e saber que essas outras, também crianças, “... de 12, 13, 14 anos que tão lá fora com o fuzil na mão”, passaram por professores e gestores e a diferença não foi feita na vida delas, não por culpa de uma gestão ou de algum professor, mas pelas condições em que essas crianças foram expostas durante sua infância e que de algum modo as levaram a estar em tal situação.

O trabalho de um gestor que até então, era para ser simplesmente burocrático e pedagógico tornou-se algo mais além, além até mesmo de qualquer gestor realizar sem que no caminho haja percalços e momentos de tristeza e desânimo apesar da esperança renovada a cada dia.

3.3- Plano de Acesso Mais Seguro – Estratégias, meios e recursos para amenizar riscos

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (Brasil, 1988), sendo assim buscaremos neste momento da pesquisa apresentar recurso apresentado pela SME juntamente com a Cruz Vermelha a algumas unidades escolares que vivem em meio à sociabilidade violenta e uma visão geral de como este recurso funciona nas unidades em que foi implantado.

O Plano de Acesso Mais Seguro (AMS) é destinado aos locais e profissionais da saúde, educação e assistência social que se encontram em áreas afetadas pela violência armada. Este plano se baseia no protocolo de segurança da Cruz Vermelha (CICV) que tem por objetivos:

- Proteger vidas, promover ambientes seguros e fortalecer a resiliência dos profissionais de instituições públicas e equipamentos de serviços essenciais, como a educação, saúde, assistência e outros, que trabalham em áreas afetadas pela violência armada.
- Desenvolver junto às secretarias responsáveis pela prestação de serviços essenciais estratégias integrais de gestão de risco, de crise e do estresse, por meio de ações concretas que sistematizem a autoproteção dos seus profissionais, como por exemplo, a elaboração de planos de contingência e de protocolos de gestão.
- Promover mudanças no conhecimento, nos comportamentos e na postura dos profissionais e gestores, permitindo que os riscos sejam gerenciados de forma eficaz, eficiente e coerente.
- Melhorar a eficiência geral dos serviços e otimizar a utilização de recursos humanos e financeiros.
- Ampliar o acesso a serviços essenciais tanto por meio do acesso dos profissionais às comunidades como da população aos serviços essenciais.

Para que os objetivos supracitados sejam alcançados em consonância com a gestão democrática estabelecida na legislação brasileira vigente, foi necessário a criação de um Grupo de Tomada de Decisões (GTD) que tem por objetivo “compartilhar a responsabilidade em relação à segurança do serviço local, incluindo os seus profissionais e beneficiários. Para tanto, deve se reunir diariamente, coletando informações para avaliar

as condições de segurança. Ainda deverá identificar, analisar, avaliar os riscos sempre que necessário” (Plano de Acesso Mais Seguro).

Sendo assim, para este grupo GTD são selecionados profissionais, no caso da própria unidade escolar, para em conjunto criar estratégias de compartilhamento de informações diárias a fim de realizar uma “classificação de risco” com o objetivo de alertar aos demais profissionais da unidade escolar a atual situação do entorno.

Julga-se como conceito de risco “... o conjunto de incidentes potenciais e as suas consequências, ou uma combinação destes. É a relação entre a probabilidade de ocorrências de um incidente e suas consequências (impacto)” (Plano de Acesso Mais Seguro)

Partindo dessa classificação de risco o GTD com base nas características do território, classifica as condições e adota as medidas adequadas para aquela situação podendo ser apresentada de quatro formas diferentes sendo elas representadas pelas seguintes cores:

- Risco verde (risco baixo) – São os dias considerados normais onde a circulação é possível e as atividades da comunidade podem ser desenvolvidas, no entanto é preciso estar atento a qualquer mudança de sinal de risco.
- Risco amarelo (risco médio) – São os dias em que os sinais indicam suspensão das atividades externas, contudo as atividades internas permanecem normais com restrições.
- Risco laranja (risco alto) – São os momentos em que se interrompem as atividades internas sendo necessário fechar a unidade temporariamente ou definitivamente sem precisar evacuar o local.
- Risco vermelho (risco crítico) – É quando se considera alta a probabilidade e algo com consequências graves acontecer. A unidade deve ser fechada ou as atividades são suspensas, e alunos, professores e responsáveis precisarão aguardar o melhor momento para sair da unidade escolar com segurança.

Cada cor representa um grau de risco naquele ambiente, e ações em conjunto devem ser tomadas para que todos os profissionais, crianças e responsáveis que estejam dentro ou fora da unidade escolar possam manter sua integridade física preservada.

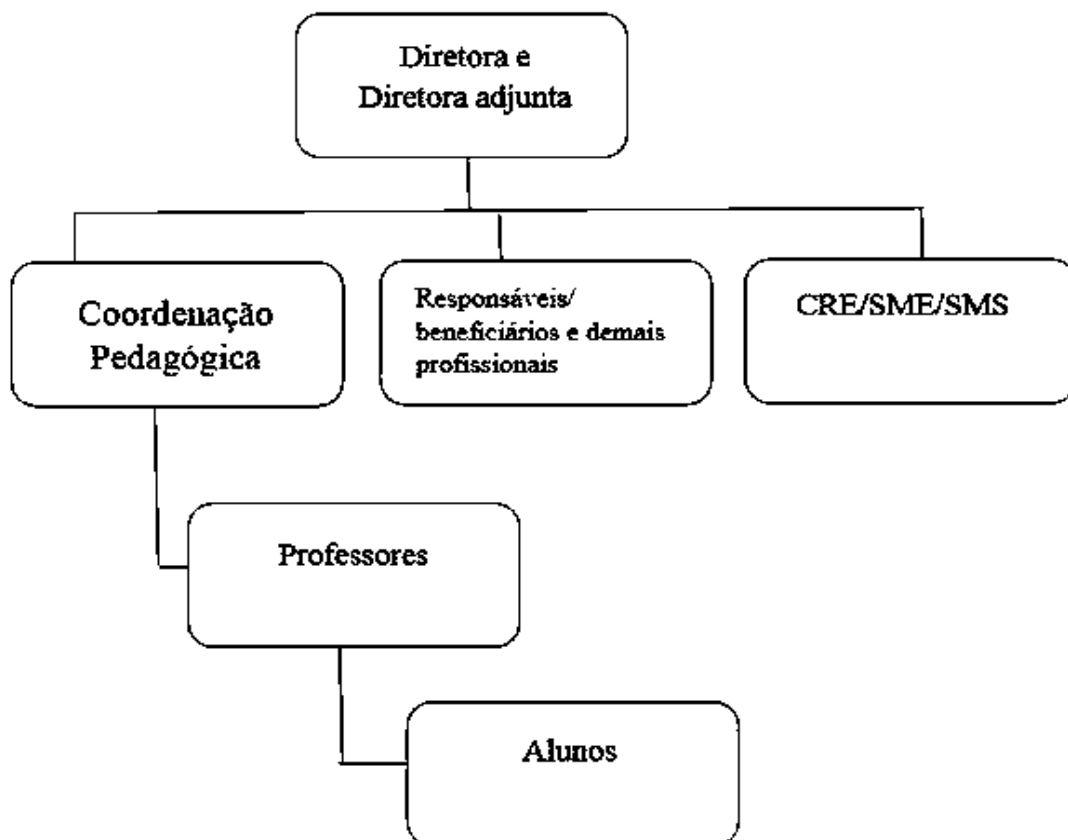
No plano original de Acesso Mais Seguro, está previsto que as escolas, unidades de saúde, CRAS e abrigos tenham contato direto com os equipamentos públicos⁴ do entorno

⁴ Denomina-se equipamento público as instalações e os espaços físicos, públicos ou privados, onde é prestado de forma presencial algum tipo de serviço do poder público à pessoa física ou jurídica. Fonte: <http://dados.gov.br/group/about/equipamentos-publicos> acesso em: 20/04/2019

a fim de acioná-los em caso de necessidade, no entanto em abril de 2019 foi realizada uma reunião com os gestores onde ficou decidido que esses equipamentos públicos não serviriam mais como “locais de apoio”. Assim, em caso de conflitos ou e/ou confrontos em que as unidades teriam a necessidade de ser fechadas, fazendo com que caso a classificação de risco esteja vermelha, todos os funcionários da unidades escolares atingidas se direcionem a sua Coordenadoria Regional de Educação para realizar planejamentos e cumprir a carga horária diária estabelecida pelo cargo.

O AMS orienta aos componentes do GTD que seja realizada uma sinalização sobre a classificação diária de forma a não criar alarde entre todos ao mesmo tempo que aqueles profissionais possam identificar a situação no entorno e ficar em alerta para qualquer mudança.

Por fim, o AMS pede para que seja elaborado um fluxograma de comunicação, através do qual os membros do GTD possam se comunicar entre si nos casos de crise. Abaixo, segue exemplo de fluxograma utilizado na elaboração do Plano individual de cada unidade escolar.



O fluxograma acima nos apresenta de que forma a comunicação chega e para quem ela é repassada dentro da unidade escolar, não necessariamente obedecendo a um

nível de hierarquia, mas de acordo com a escolha dos membros do GTD e de qual função assumem na instituição.

Além do fluxograma de comunicação a unidade escolar deve estabelecer um local seguro de abrigo – unidade de apoio - que como já foi citado desde abril de 2019 não existe mais, locais onde o tráfego não poderá acontecer em casos de emergência tanto na escola quanto na comunidade e a rota de evacuação caso haja necessidade.

Analisando o Plano de Acesso Mais Seguro, vemos um plano que é bastante elaborado e inteligente, no entanto não é nada muito diferente do que a gestão e os educadores já realizam em seu cotidiano.

As unidades escolares que vivem em situação de sociabilidade violenta, precisaram desde sempre criar estratégias e formas de procurar a segurança dos profissionais e crianças que estejam naquele ambiente, sendo o plano algo para oficializar as práticas já realizadas.

Uma característica do plano que deve ser destacada é o seu objetivo quanto ao GTD, quando diz que o grupo foi criado para “compartilhar a responsabilidade em relação à segurança do serviço local”. Ao ler tal objetivo unido à realidade do chão da escola, entende-se que a responsabilidade na verdade não é compartilhada e, sim, transferida, já que, conforme relatos levantados nesta pesquisa, as decisões precisam ser tomadas internamente, mas no momento de comunicar a SME a gestão e o grupo são muitas vezes censurados pelas decisões a ponto de toda a equipe poder sofrer sanção. já que quem está fora daquele ambiente não compreende o quão grave pode estar a real situação.

Em suma, o AMS é um manual oficializado das atitudes já realizadas dentro de muitas unidades escolares em seus cotidianos. O que nos vale refletir em estudos posteriores é até que ponto a responsabilidade sobre a segurança é compartilhada e até que ponto ela é transferida para instâncias superiores, segundo o AMS.

Vale ressaltar que, além do AMS apresentado acima, dentro de sala de aula os professores buscam de sua maneira amenizar os riscos e não deixar com que as crianças pequenas sofram ainda mais com os acontecimentos repentinos.

Outros recursos utilizados nas unidades escolares como um todo são: colocar as crianças abaixadas em um local longe da linha de tiro, cantar músicas para tentar “abafar” o som produzido pelos tiros, acalantar de forma segura aquelas crianças que por ventura fiquem em um estado emocional mais abalado e, principalmente, buscar de todas as formas se manter calma para não transmitir o medo e a impotência que sentem para as crianças pequenas.

Concluindo, tanto meios, recursos e estratégias oficiais ou não, elas existem e são elas que produzem uma certa sensação de segurança para aquelas crianças que na unidade escolar vão todos os dias em busca de sonhos e de algo diferente do que podem ver. Portanto, é necessário que uma atenção maior seja dada para que essas crianças possam ter os riscos amenizados cada vez mais para que a escola não se torne apenas mais um lugar e, sim, o lugar onde podem estar com segurança e fazendo o que estão lá para fazer: aprender e ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título dado a esta pesquisa “ Os desafios da gestão escolar da educação infantil em comunidades de sociabilidade violenta do Rio de Janeiro” veio da minha experiência como professora em uma dessas unidades, o que gera uma mobilização e sensibilização por tudo o que está dentro e no entorno das unidades, a fim de compreender melhor toda essa violência que circunda de modo especial a educação e como a gestão escolar lida com os desafios diários que se apresentam.

Após realizar todo um percurso sobre o conceito de violência e sociabilidade violenta, o surgimento das favelas e dos morros, falar da importância da escola e da educação nas favelas, conhecer o projeto dos Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs, trazer a voz de docentes e gestores das unidades escolares localizadas nesses ambientes e de também apresentar um dos recursos utilizados em algumas escolas como estratégia de segurança, discutindo e relacionando autores e suas contribuições, chegamos ao final desta pesquisa sabendo que a violência é algo que não podemos combater totalmente, no entanto, estratégias e meios precisam ser criados para que as crianças que estão em creches e EDIs possam ser o menos afetadas possível.

A Educação Infantil é uma modalidade muito frágil, principalmente em questão de locomoção em meio a um confronto armado pela manhã ou no meio da tarde enquanto estão nas suas salas construindo seus processos de aprendizagem e realizando trocas com os adultos e seus pares. Ser surpreendido por uma rajada de tiros ou sua escola sendo invadida no meio da manhã não é algo natural e muito menos aceitável. Somos obrigados a conviver com este tipo de violência que nos destrói a cada dia, onde somos engolidos e massacrados pelo medo e pela incerteza, no entanto, sempre tendo a esperança, especialmente presente na Educação Infantil, de que todo dia é um novo dia.

A gestão é a responsável por criar formas de lidar com as adversidades que aparecem no cotidiano escolar e que possam interferir nos processos de ensino e aprendizagem, além do bem-estar psicológico e físico de seus alunos e funcionários, no entanto, é necessário atentar para a gestão em si, que também é vulnerável e tem momentos em que precisa ser ajudada e compreendida. Ter uma unidade escolar inteira sob sua responsabilidade, principalmente aquela localizada em locais com alto índice de violência armada, é um grande desafio e, reafirmando a fala de uma das gestoras entrevistadas, é gerir “um barril de pólvora”.

Neste estudo foi possível refletir sobre as estratégias que são utilizadas dentro de sala de aula e nas unidades escolares como um todo a fim de amenizar os riscos para os professores, crianças e demais profissionais que trabalham naquele ambiente e, como expressado na introdução deste trabalho, não queremos aqui criar nem encontrar soluções e sim refletir sobre estratégias e ações que contribuam para que a gestão escolar e toda a equipe pedagógica possam não naturalizar a violência apresentada em seus cotidianos, mas acreditar na educação como recurso transformador na vida das crianças.

Ainda existe muito a ser estudado, refletido e discutido sobre o papel e os desafios da gestão escolar em comunidades de sociabilidade violenta, mas não só da gestão... Este é apenas um pontapé inicial para que muitos outros fatores relacionados à violência e à sociabilidade violenta que rodeiam as escolas sejam pensados e estudados, afinal, os problemas não ocorrem somente dentro das unidades escolares, mas também fora delas e o que está fora influencia de maneira significativa o que acontece dentro das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de; VAZ, Lilian Fessler. *Sobre a origem das favelas*. Trabalho apresentado ao **IV Encontro Nacional da ANPUR**, Salvador, 1991.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará , 2001.

BOURDIEU, Pierre, (1983). **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%20E7ao.htm > acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Cidade de 2001**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm> acesso em 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20

de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038.pdf>> acesso em: 18 out. 2018 às 18:32

CAVALCANTI, Mariana. Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: Notas etnográficas de

uma favela carioca. Dilemas – **Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social**, v.1

nº1, p. 35-59, 2008. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7134>> Acesso em: 20 out. 2018.

CRUZADO, Fogo, 2015. **Apresenta relatórios sobre a criminalidade no Rio de**

Janeiro. Disponível em:< <https://fogocruzado.org.br/category/relatorios-rio-de-janeiro/>>

<acesso em 20 fev.2019

DINIZ, Edson. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação On-line PUC-**

Rio, Rio de Janeiro, nº12 p.79-99 2013. Disponível em:

http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso

em: 14 mar. 2019.

FARIAS, Ruana Pessoa. **Indícios da formação dos gestores escolares no Projeto**

Político Pedagógico: uma análise em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Rio

de Janeiro, 2018. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. Educar em Revista.** Curitiba, 18 abr. 2019. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf> Acesso em: 28 mar. 2019.

MACHADO, Gisele Cardoso de Almeida. A difusão do pensamento higienista na cidade do Rio de Janeiro e suas consequências espaciais, **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308340710_ARQUIVO_GiseleCardosodeAlmeidaMachado-ANPUH.pdf> Acesso em: 29 mar. 2019.

MARRA, Cecília Auxiliadora dos Santos; TOSTA, Sandra Pereira. Violência Escolar: percepção e repercussão no cotidiano escolar. p.154-190 In.: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (Orgs.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na Periferia do Capitalismo. Ilegalidade, desigualdade e violência.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1996. Disponível em: http://fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_metrperif.pdf Acesso em 10 fev. 2019.

MOTTA, Marly. **Verbetes do Dicionário da Política Fluminense**, FGV, 2016. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbetes/o-bota-abaixo>> Acesso em 07 mar. 2019

NETO, Antônio Lúgero da Silva; NUNES, Rodrigo de Lima. Traçado urbano e criminalidades carioca: aspectos históricos da favelização do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, **Espaço aberto**, PPGG – ufrj, V.2, nº1, p.39-54, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/index>> Acesso em: 10 mar. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em 20. Abr.. 2019

Projeto Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI- Modelo Conceitual e Estrutura. 2010

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. **Apresenta informações sobre quantidade de matrículas por segmento, município do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>

Acesso em: 24 abr. 2019

SALLES FILHO, Nei Alberto; OLIVEIRA, Márcia Alves de; ALMEIDA, Maria de Fátima Mello de. A transversalidade entre Ensino Superior e a Educação Básica na busca de uma Educação para a paz. **X Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. PUCPR. Curitiba. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6198_3931.pdf>. Acesso em 24 abr. 2019

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto 1303**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/47361Res%20SME%201303_2014.pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20 p. 60-70 São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf> > Acesso em: 15 ago.2018

SILVA, Rodrigo Torquato. Favela, colonialidade e os processos de subalternização: reflexões necessárias para a compreensão da violência no cotidiano escolar. **Anais Educere**, Niterói, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p11/anais.html?tipo=2>> Acesso em: 20 set 2018

SILVA, Luiz Antônio Machado da. Sociabilidade Violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*. Brasília, v.19, n.1, p.53-84, jan/jun.2004.

SILVA, Luiz Antônio Machado da. "**Violência Urbana**" **segurança pública e favelas** - o caso do Rio de Janeiro, v.23, nº 59 Salvador,2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19104>> Acesso em: 20 ago.2018.

SILVEIRA, Patricia Aparecida Lopes. **Com a palavra, os professores alfabetizadores**: produção e troca de saberes em um curso de extensão. Rio de Janeiro, 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Antônio Matheus de Carvalho. Composição da sociabilidade violenta no Brasil, **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v 14, nº1, p. 175-190, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/RCH>> Acesso em: 24 fev.2019

TRINDADE, Thiago Aparecido. Direito e cidadania: Reflexões sobre o direito à cidade, **Lua Nova**, n.87, p.139 - 165 São Paulo, 2012. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452012000300007&script=sci_abstract
&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 23 mar.2019

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In.: VELHO,G.; ALVITO, M. (Orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

APÊNDICE

Perguntas para entrevista de professores

- 1- Qual a sua formação acadêmica
- 2- Você já teve alguma experiência anterior como professor(a) dentro ou fora de unidades localizadas em comunidade? Como foi?
- 3- Qual foi a sensação de saber que iria trabalhar em um EDI dentro de uma comunidade conhecida popularmente por seu grande índice de violência?
- 4- Qual a percepção ao entrar na comunidade pela primeira vez?
- 5- Ao se deparar com os conflitos e confrontos como se sentiu?
- 6- Conte a sua experiência, suas angustias e esperanças dentro da sua unidade escolar no que diz respeito a violência em seu entorno e as influências causadas por ela.

Perguntas para entrevista de diretores

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Você já teve alguma experiência anterior como gestor dentro ou fora de unidades localizadas em comunidade? Como foi?
- 3- Como é ser gestão dentro de escolas em situação de sociabilidade violenta?
- 4- Quais os meios e recursos que são utilizados em momentos de conflito e confronto?
- 5- Conte a sua experiência, suas angustias e esperanças dentro da sua unidade escolar no que diz respeito a violência em seu entorno e as influências causadas por ela juntamente com seu papel de gestora.