

# *escolas inovadoras*



## EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Teresinha Rezende Nunes · Eliane Ribeiro Andrade · Miguel Farah Neto · Maria Angela Corvelho de Oliveira Mota  
João Paulo Macedo e Castro · Ana Maria Alexandre Leite · Luiz Carlos Gil Esteves

Miriam Abramovay (Coord.)

setembro de 2003

© UNESCO 2003 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Education Sector  
Division of Educational Policies and Strategies  
Section for Policy Studies, Research and Information Technologies/UNESCO-Paris

As autoras são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tão pouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

edições UNESCO BRASIL

**Conselho Editorial**

Jorge Werthein  
Cecília Braslavsky  
Juan Carlos Tedesco  
Adama Ouane  
Célio da Cunha

**Comitê para a Área de Educação**

Ângela Rabelo  
Célio da Cunha  
Candido Gomes  
Marilza Machado Regattieri

*Revisão:* Eduardo Perácio – DPE Studio

*Assistente Editorial:* Larissa Vieira Leite

*Diagramação:* Fernando Brandão

*Projeto Gráfico:* Edson Fogaça

© UNESCO 2003

Abramovay, Miriam

Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas / Miriam  
Abramovay et alli. - Brasília: UNESCO, 2003.

428p.

ISBN: 85-87853-79-1

1. Educação – Brasil 2. Violência nas Escolas – Brasil 3. Violência entre  
Jovens – Brasil 4. Jovens Desfavorecidos – Brasil 5. Ambiente Escolar – Brasil 6.  
Inovação Educacional – Brasil I. UNESCO II. Título

CDD 370



**Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

## **EQUIPE RESPONSÁVEL**

### **COORDENAÇÃO**

Miriam Abramovay – Universidade Católica de Brasília

### **PESQUISADORES**

Maria Fernanda Rezende Nunes – Convênio UNESCO/UNIRIO

Eliane Ribeiro Andrade – Convênio UNESCO/UNIRIO

Miguel Farah Neto – Convênio UNESCO/UNIRIO

Maria Angela Carvalho de Oliveira Muniz – Convênio UNESCO/UNIRIO

João Paulo Macedo e Castro – Convênio UNESCO/UNIRIO

Ana Maria Alexandre Leite – Convênio UNESCO/UNIRIO

Luiz Carlos Gil Esteves – Convênio UNESCO/UNIRIO

### **COLABORAÇÃO**

Fernanda Estevam de Carvalho – Estagiária UNIRIO

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva – Estagiária UNIRIO

Lorena Vilarins – Pesquisadora UNESCO



## NOTA SOBRE OS AUTORES

**MIRIAM ABRAMOVAY** é professora da Universidade Católica de Brasília, vice-coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas no Brasil e consultora de vários organismos internacionais em pesquisas e avaliações nos temas: juventude, violência e gênero. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes), possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é doutoranda na Universidade de Bordeaux Victor Segalen, França. Coordenou e publicou várias pesquisas e avaliações de programas sociais. É autora e co-autora de livros sobre juventude, violência e cidadania, bem como de vários artigos publicados em revistas científicas e especializadas no tema violência nas escolas.

**MARIA FERNANDA REZENDE NUNES** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pós-graduada em educação pelo IESAE/ Fundação Getúlio Vargas. Trabalhou no Ministério da Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atualmente, integra os quadros da Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, atuando também como pesquisadora da UNESCO e professora do curso de Pós-graduação em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordena o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro.

**ELIANE RIBEIRO ANDRADE** é doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, mestre em Educação pelo IESAE da Fundação Getúlio Vargas e pós-graduada em Avaliação de Programas Sociais e Educativos pelo Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura – IICA. Exerceu por vários anos a função de técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação – MEC e integra, atualmente, os quadros da Escola de Educação da Universidade

do Rio de Janeiro – UNIRIO, atuando, também, como pesquisadora da UNESCO, nos campos de educação juventude. Professora substituta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro.

**MIGUEL FARAH NETO** é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002). Graduiu-se como geógrafo (1973) e como licenciado em Geografia (1974), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 1980, vem desenvolvendo trabalhos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e de políticas públicas para a educação, na Universidade Federal Fluminense e no Ministério da Educação, dentre outras instituições. Integra, hoje, os quadros da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, atuando, também, como pesquisador da UNESCO, nos campos de educação, juventude e violência.

**MARIA ANGELA DE OLIVEIRA NUNEZ** é socióloga pela SORBONNE NOUVELLE Paris 7, professora, consultora da UNESCO para assuntos educacionais e integra a Unidade Gestora do Programa Escolas de Paz, desenvolvido pela UNESCO e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Foi coordenadora de Programas Sociais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do município do Rio de Janeiro; diretora do Departamento de Creches e Escolas comunitárias da Secretaria municipal de Desenvolvimento Social do município do Rio de Janeiro. Coordenadora pedagógica do projeto “Alfabetizar é Construir” – Alfabetização de Operários em canteiros de obra – desenvolvido pelo SINDUSCON – Rio de Janeiro /MEC / Fundação Roberto Marinho. Foi coordenadora pedagógica das seguintes publicações: “Pensando: Reflexos sobre a Alfabetização de operários da construção Civil” e “Experimentando: Roteiros para a Alfabetização de operários da Construção Civil”.

**JOÃO PAULO MACEDO E CASTRO** é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional UFRJ. Trabalhou no grupo de pesquisa e avaliação do Programa Escolas de

Paz no ano de 2001. Trabalhou na avaliação do Programa Favela Bairro no Rio de Janeiro no ano de 1997/1998 IEC/IPPUR. Trabalhou como pesquisador no Programa de Análise qualitativa dos programas inovadores do Comunidade Solidária (NEEP) 1998/1999.

**ANA MARIA ALEXANDRE LEITE** é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica-Rio, Pós-Graduação em Psicologia Médica pela Universidade Estácio de Sá. Exerceu, por vários anos a função de técnico em assuntos educacionais do Ministério da Educação. Atualmente integra os quadros da Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro- UNIRIO e atua também como pesquisadora da UNESCO. Palestrante voluntária em cursos de pré-vestibulares para negros e carentes na Baixada Fluminense, co-autora do livro Escolas de Paz/UNESCO.

**LUIZ CARLOS GIL ESTEVES** é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, com formação nas áreas de Ciências Sociais e Comunicação Social. É servidor da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, exercendo, entre outras, a função de pesquisador-consultor da UNESCO em Convênio de Cooperação Técnica, e professor de Sociologia e Políticas Públicas da Universidade Estácio de Sá – UNESA. Atuou também no Ministério da Educação – MEC, colaborando na formulação, implementação, coordenação e avaliação de políticas públicas educacionais.

## EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

### ALAGOAS

Universidade Federal de Alagoas  
Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa  
*Elvira Simões Barretto* – coordenadora local  
José Edson Lino Moreira – assistente

### AMAZONAS

UNISOL – Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões  
*Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa* – coordenadora local  
Rosimeire de Carvalho Martins – assistente

### BAHIA

UNIFACS – Universidade Salvador  
*Alcides dos Santos Caldas* – coordenador local  
Tatiana de Andrade Spinola – assistente

### CEARÁ

Universidade Federal do Ceará  
*Verônica Moraes Ximenes* – coordenadora local  
Eugênia Bridget Gadelha; Celânia Lima – assistentes

### DISTRITO FEDERAL

Universidade Católica de Brasília  
*Afonso Celso Tanus Galvão* – coordenador local  
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro – assistente

## **ESPÍRITO SANTO**

Universidade Federal do Espírito Santo

*Thimoteo Camacho* – coordenador local

Kátia Coelho Santos de Sá; Flávio Corsini Lírío – assistentes

## **GOIÁS**

Universidade Federal de Goiás

*Noêmia Lipovetsky* – coordenadora local

Marialice Thomaz Soares – assistente

## **MATO GROSSO**

Universidade Federal de Mato Grosso

*Daniela Barros da Silva Freire Andrade* – coordenadora local

Miriam Ross Milani – assistente

## **PARÁ**

UNIPOP – Instituto Universidade Popular

*Lúcia Isabel da Conceição Silva* – coordenadora local

Josimar da Silva Azevedo – assistente

## **PERNAMBUCO**

Centro Cultural Luis Freire

*Delma Josefa da Silva* – coordenadora local

Rosa Maria Cunha Cavalcante; Tarsila Myrtle Câmara – assistentes

## **RIO DE JANEIRO**

Universidade Federal Fluminense

*Paulo César Rodrigues Carrano* – coordenador local

Ana Karina Brenner; Leda Fraguito – assistentes

## **RIO GRANDE DO SUL**

THEMIS – Associação Jurídica e Estudos do Gênero

*Miriam Steffen Vieira* – coordenadora local

Alinne de Lima Bonetti; Ielena Azevedo da Silveira – assistentes

## **SANTA CATARINA**

Universidade Federal de Santa Catarina

*Olga Celestina da Silva Durand* – coordenadora local

Vera Lúcia Bazzo; Terezinha Maria Cardoso; Vânia Beatriz Monteiro da Silva – assistentes

## **SÃO PAULO**

Ação Afirmativa – Assessoria, Pesquisa e Informação

*Ana Paula de Oliveira Corti* – coordenadora local

Liliane Petris Batista – assistente

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	19
Dedicatória .....	23
Prefácio .....	25
Apresentação .....	29
Abstract .....	33
Introdução .....	35
Caracterização do Estudo .....	41
CAPÍTULO 1	
MARCO CONCEITUAL .....	51
Escolas Inovadoras: Revisando a bibliografia .....	51
CAPÍTULO 2	
A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS .....	69
2.1 A violência e os jovens .....	70
2.2 A violência no ambiente escolar .....	77
2.3 Situação das Escolas Inovadoras .....	81
2.3.1 Repetência e abandono escolar, os efeitos da violência .....	85
2.3.2 Superando Violências .....	88
CAPÍTULO 3	
AS ESCOLAS INOVADORAS .....	93
3.1 Contextualizando as inovações .....	94
3.2 Focalizando as escolas inovadoras .....	98
3.2.1 Alagoas/Maceió – Escola Estadual Miriam Marroquim .....	98
3.2.2 Amazonas/Manaus – Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima .....	109
3.2.3 Bahia/Salvador – Escola Estadual Márcia Meccia .....	120
3.2.4 Ceará/Fortaleza – Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará .....	133

3.2.5 Distrito Federal/Brasília – Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia .....	159
3.2.6 Espírito Santo/Vitória – Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos .....	172
3.2.7 Goiás/Goiânia – Escola Estadual Edmundo Rocha .....	182
3.2.8 Mato Grosso/Cuiabá – Escola Estadual Presidente Médici .....	193
3.2.9 Pará/Belém – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brigadeiro Fontenelle .....	205
3.2.10 Pernambuco/Recife – Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues .....	226
3.2.11 Rio de Janeiro/Duque de Caxias – Colégio Estadual Guadalajara .....	237
3.2.12 Rio Grande do Sul/Porto Alegre – Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia .....	262
3.2.13 Santa Catarina/Florianópolis – Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira .....	272
3.2.14 São Paulo/Itaquaquecetuba – Escola Estadual Parque Piratininga .....	292
3.3 A pluralidade das experiências das escolas inovadoras .....	304

## CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS QUE FAZEM DIFERENÇA .....	323
4.1 Clima escolar e estratégias inovadoras .....	324
4.1.1 A importância do “bom clima” na vida da escola .....	324
4.1.2 A gestão inovadora: o papel do diretor .....	333
4.1.3 A valorização do aluno, do professor e da escola .....	336
4.1.4 O exercício do diálogo .....	342
4.1.5 O trabalho coletivo .....	349
4.1.6 A participação da família e da comunidade .....	353
4.1.7 A ressignificação do espaço físico .....	356
4.1.8 O incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento .....	361
4.2 Investindo no bom clima escolar e em estratégias que fazem a diferença: O Programa Abrindo Espaços .....	363



Conclusão .....	381
Recomendações .....	393
Lista de tabelas .....	399
Lista de gráficos .....	401
Lista de quadros .....	403
Anexo – A situação da educação no Brasil .....	405
Bibliografia .....	419

## AGRADECIMENTOS

Ao representante da UNESCO no Brasil, Dr. Jorge Werthein, que acredita que a violência nas escolas pode ser superada por meio de diversas estratégias e, sobretudo, de pesquisas que incentivem a melhoria das políticas públicas, contribuindo para uma educação melhor.

À Secretaria Especial de direitos Humanos da Presidência da República, pelo aporte estratégico para a concretização desse trabalho.

Ao Reitor da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO – Professor Doutor Pietro Novellino, por compreender e apoiar um projeto dessa natureza.

Ao professor Luiz Eduardo Marques da Silva, Decano do Centro de Ciências Humanas – UNIRIO – pelo apoio e pela dedicação ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Carlos Alberto dos Santos Vieira, Coordenador de Projetos Especiais da UNESCO, pelo suporte institucional e solidariedade. À Flavia Santos Porto pelo auxílio administrativo nos momentos necessários.

À Leonardo de Castro Pinheiro, pela apoio prestado na fase de elaboração do projeto de pesquisa.

Às 146 escolas públicas que colaboraram para a realização da primeira etapa dessa pesquisa, recebendo as equipes estaduais e fornecendo informações preciosas para o trabalho.

A todos os entrevistados – diretores, coordenadores, alunos, professores, funcionários e colaboradores –, pela cooperação e pelo tempo dedicado.

Às diretoras e aos diretores das escolas inovadoras, pela gentileza com que receberam as equipes de pesquisa, abrindo os espaços necessários para a reflexão sobre essas escolas.

Às Secretarias Estaduais de Educação das 14 Unidades da Federação abordadas.

À Diana Teixeira Barbosa e Mara do Couto Fernandes por seus olhares críticos e auxílio na revisão de todo o livro.

A todos aqueles que, muitas vezes extrapolando os limites de suas atribuições formais, contribuem para a construção de uma escola pública participativa e de qualidade. São essas atuações que fazem a diferença e dão sentido à realização dessa pesquisa.

Aos jovens, os atores dos projetos, que fazem de suas escolas um espaço para inovações, contribuindo para a formação de um ser social, cultural e cidadão.

“Nós vos pedimos com insistência:  
Nunca digam – Isso é natural  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que corre o sangue  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável.”

*Bertold Brecht*

(Augsburgo, 1898 – Berlim, 1956)

As nossas crianças e jovens – Lucas, Rachel, Isadora e Vítor, Rafael, João Pedro e Luiza, Anais e Tom, Omara Ananda e Mariana, Ana Maria e Fernando José, Benjamin José, Raphael e Maria Manuella –, que nos fazem acreditar que a mudança é possível

## PREFÁCIO

Uma das canções do grupo Titãs mais apreciadas pelos jovens repete, em seu refrão, versos que talvez representem a mais urgente reivindicação da juventude em nossos dias: “Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder”<sup>1</sup>. Numa sociedade que insiste em enxergar os jovens, tal qual as crianças, como simples indivíduos de passagem para a vida adulta, tais versos soam como brados de uma juventude que, por meio da poesia, ou o melhor, aliada à poesia, vem incessantemente tentando nos ensinar como quer e o que espera de seu futuro. Porque, antes de tudo, também precisa dar certo...

A realidade, entretanto, infelizmente é outra. Isto porque o clamor juvenil não raro esbarra nos ouvidos surdos de uma minoria que, no comando das ações sociais e não por acaso formada por “adultos”, ainda faz questão de ignorar as formas plurais e legítimas de expressão da juventude, a quem sempre é reservada a posição de espectador, muito embora constitua numericamente a maior parcela da população brasileira. Nossos jovens vivem, assim, uma situação paradoxal, que se pudesse ser expressa por meio de uma fórmula matemática, para o mais teria sempre como resultado o menos, representado pelo esquecimento, pelo descaso e pelo abandono com que são tratados pelo chamado mundo “adulto”.

Um das conseqüências mais perversas dessa negligência tem se manifestado, de modo recorrente, em diversos episódios envolvendo situações de violência - em alguns casos, de extrema gravidade - no interior de escolas situadas nos mais diferentes pontos do país, mostrando, ao contrário do que muitos supõem, que não existem mais regiões protegidas. Deste modo, acompanhando o chamado fenômeno de globalização da economia, também a violência vem se impondo crescentemente em nosso cotidiano, invadindo espaços onde sua

---

<sup>1</sup> (Go Back - Sérgio Britto/Torquato Neto)

presença não pode ser tolerada, como é o caso de nossas escolas, locais em que o convívio, o aprendizado da cidadania e a prática da solidariedade de forma alguma podem deixar de ser a tônica dominante. As escolas brasileiras também *não têm tempo a perder, precisam saber do que pode dar certo.*

Nesse contexto pouco animador é que recebemos como uma lufada de frescor e de esperança este “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas”. Mais um elo na sólida cadeia de trabalhos que, já há algum tempo, vem sendo forjada pela Unesco do Brasil tendo o jovem como centro das atenções, traz boas novas para um país que já não pode mais permitir que sua juventude seja apenas alvo de expectativas, pois também necessita ardentemente que ela dê certo. E para isso, conforme nos recomenda o estudo, é fundamental que ela se constitua o sujeito ativo de sua própria transformação, tornando-se capaz de estabelecer e zelar pela preservação de uma verdadeira Cultura de Paz.

Realizado em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, este livro baseia-se no relato e na análise de experiências desenvolvidas em escolas situadas em locais de elevada vulnerabilidade social que, tendo passado por situações-limite e experimentando as mais variadas formas de violência e abandono, foram capazes de enfrentar e reverter esse quadro, por meio, dentre outras medidas, do estabelecimento de pactos de confiança e aposta nos jovens. Os mesmos jovens a quem, por conta dos efeitos perversos decorrentes de uma sociedade fundamentada na exclusão, nos acostumamos a ver, através de inúmeras estatísticas, ocupando a triste posição de principais vítimas e agentes da violência...

Entretanto, em consonância com um tempo que também tem pressa e anseia por transformações eficazes e duradouras, ao fazer o inventário das agruras enfrentadas por tais escolas, o trabalho não se limita à mera catalogação de dificuldades. Ao contrário. Demonstrando que foi realizado com ouvidos sensíveis, de suas linhas saltam lições de otimismo e perseverança, formando um mosaico de peças que contam histórias verdadeiras de um país que, apesar de todas as adversidades, tal e qual os seus jovens, também tem tudo para dar certo.

Para além de saídas mirabolantes e estratosféricas, portanto praticamente inviáveis, as experiências aqui apresentadas se caracterizam por estarem situadas nos limites do possível e da boa vontade, tocadas em frente não por heróis, mas por pessoas comuns, de carne, osso e um coração enorme, capaz de abrigar uma fé do tamanho do Brasil.

Bons ventos espalhem essas notícias. E que ouvidos sábios e mãos ativas sejam capazes de fazer com que elas se multipliquem...

*Cristóvam Buarque*

Ministro de Estado da Educação no Brasil



## APRESENTAÇÃO

Consciente de que a produção e a difusão de conhecimentos constituem o modo mais promissor para a obtenção de subsídios capazes de operar as mudanças desejáveis por todos na vida social, a UNESCO no Brasil vem se dedicando a realizar uma vasta série de estudos e pesquisas em suas diferentes frentes de atuação, ao mesmo tempo em que também tem trazido ao público brasileiro importantes publicações internacionais afinadas com seus objetivos. O critério que fundamenta o desempenho dessas atividades repousa no compromisso assumido pela instituição em responder aos desafios mais prementes da sociedade brasileira, missão que a coloca ora no papel de ouvidora, ora no papel de porta-voz dos mais importantes temas nacionais, tornando-a reconhecidamente apta a cooperar com as diferentes esferas governamentais e não-governamentais.

Por conta desse perfil, a UNESCO vem direcionando grande parte dos esforços visando conhecer, em profundidade, um tema cada vez mais presente tanto no noticiário midiático quanto no cotidiano da grande maioria dos brasileiros: a violência. Explícita ou velada, material ou simbólica, esta vem ocupando espaços progressivamente amplos nos mais variados níveis, contaminando relações antes incólumes à sua influência e desestruturando instituições sociais estratégicas, cuja defesa e preservação tornam-se urgentes, caso contrário, corre-se o risco de perder o controle sobre elas.

Dentre as instituições mais ameaçadas, está a escola, instância particularmente cara ao conjunto da sociedade, em especial, às crianças e à juventude. Esta última vem ocupando a condição de foco de diversas violências, seja como autora, seja como vítima, a ponto de constituírem a causa mais recorrente da mortalidade entre os jovens. Conjugam-se, assim, dois elementos histórica e intrinsecamente ligados, o jovem e a escola, cujo resultado, ao invés de corresponder aos anseios sociais de um amanhã seguro e cidadão, tem implicado numa combinação perigosa, descortinando um futuro que pode ficar seriamente comprometido, caso o presente não sofra, desde já, intervenções efetivas.

Um dos marcos da produção institucional direcionada para esse assunto foi, sem dúvida, a publicação *Violências nas Escolas*. Lançada pela UNESCO em 2002, traz os resultados de uma ampla pesquisa realizada em capitais de 14 capitais das Unidades da Federação, abordando diversos temas relacionados às múltiplas formas de manifestação da violência no cotidiano escolar. O impacto produzido por este livro foi tal que uma série de eventos e desdobramentos foram desencadeados, estabelecendo redes de parcerias entre instituições nacionais e internacionais. Dentre tais iniciativas, destaca-se a criação do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, parceria estabelecida entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília – que tem as funções de incentivar a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como propor recomendações às políticas públicas e desenvolver estratégias de prevenção e combate à violência escolar. Atua ainda, aliado ao Observatório Europeu de Violências nas Escolas, com sede em Bordeaux (FA) e o Observatório Internacional de Violências nas Escolas composto por países de vários pontos do mundo interessados em ampliar a compreensão sobre o problema e propor saídas viáveis para o seu enfrentamento.

Realizado a partir de um intenso trabalho de pesquisa, o livro que ora apresentamos também se constitui num desdobramento do estudo anterior. A diferença é que, desta vez, o foco de nossa atenção volta-se para a descoberta de saídas criativas, capazes de responder aos anseios de um país que vive, em sua história recente, um novo tempo na busca de soluções. Isto porque, ao lado de indicadores denunciando uma progressiva naturalização de atos violentos dentro e fora do ambiente escolar, o quadro desenhado pelo *Violências nas Escolas*, embora bastante preocupante, também apontou a existência de experiências desenvolvidas por escolas dos quatro cantos do país que, tendo vivenciado situações críticas envolvendo a prática das mais distintas formas de violência, foram capazes de “dar a volta por cima”, reescrevendo a sua história, só que desta vez com as tintas do otimismo e da esperança. Ainda que amparadas por diferentes estratégias e procedimentos, um eixo básico apresentou-se comum a todas, mostrando ser decisivo para o sucesso alcançado, qual seja, a instauração de parcerias ativas com os seus jovens.

São justamente essas histórias de otimismo e determinação, colhidas em 14 estabelecimentos escolares localizadas nas mesmas unidades federadas que fizeram parte da amostra do *Violências nas Escolas*. Longe de pretender que elas se apresentem como modelos – afinal, a realidade social é bem mais complexa do que acreditam os que se guiam por receituários –, alguns de seus aspectos intrínsecos talvez possam ser generalizáveis, apontando caminhos de superação que transcendam seus próprios limites, desde que as especificidades de cada uma dessas iniciativas não sejam esquecidas.

Fundamental, entretanto, e de acordo com as palavras de uma diretora de escola, é reconhecer essas experiências como *intervenções sociais de resistência, capazes de enxergar o presente com os olhos do futuro*, idéia que nos remete ao famoso Relatório sobre a Diversidade Criadora, quando recomenda: *É melhor optar pelo desenvolvimento preventivo agora do que por operações militares depois. É melhor corrigir os modelos equivocados e distorcidos de desenvolvimento de forma a responder às aspirações dos povos* (Cuellar, 1997: 363). Este é o grande desafio e, ao mesmo tempo, a verdadeira essência de uma Cultura de Paz.

*Jorge Werthein*  
Representante da UNESCO  
no Brasil

## ABSTRACT

Most of the research carried out by UNESCO demonstrates that the situation of public schools for youths aged 14 to 24, especially those from the poorer segments of society, is precarious. In order to contribute to the improvement of this reality, many schools are now attempting to identify the causes for this situation and seeking innovative alternatives to deal with situations of violence in an affirmative manner. UNESCO, in partnership with UNIRIO, sought to examine these schools in order to understand how they are trying to combat violence and resignify their role in view of new social and market-related demands. In order to understand these schools and their strategies, this research, “Innovative Schools: Successful Experiences in Public Schools” was carried out.

In general terms, the objective of this research was to identify and analyze schools that are part of the public school system in 14 states in Brazil which have been developing innovative experiences. The paths taken by these schools, their strategies and their perspectives were identified, and the results they attained point to a new way to face and solve the main problems they encountered. Although these schools were faced with diverse and adverse conditions, they were able to overcome violence in their day-to-day lives through the creation of coping mechanisms. The bases of these mechanisms are activities related to the valorization of participants, dialogue, joint effort, and to the resignification of school as a space. This shift in the way in which problems are dealt with makes these schools a reference in the combat against violence and points towards new perspectives for public policies whose objective is to seek a qualitative change in public schools.

## INTRODUÇÃO

O estudo “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas” tem como objetivo central dar visibilidade a uma série de experiências que vêm sendo desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 Unidades da Federação, que por meio de configurações diversas, têm prevenido e enfrentado situações de violências nas escolas com repercussões diretas na qualidade da educação.

Apesar de aparentemente simples, a realização das práticas desenvolvidas por essas escolas depende de uma série de disposições individuais e coletivas, internas e externas ao universo escolar que, observadas com foco no cotidiano, demonstram um enorme esforço em que aparecem envolvidos ministérios, governos estaduais, Ongs, associações comunitárias, movimentos sociais e órgãos internacionais como a UNESCO.

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, própria de uma instituição que reúne diferentes dimensões do campo social, 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<sup>2</sup>. Essas novas histórias, que aqui serão chamadas de inovadoras, nascem exatamente de uma escola que se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seus jovens alunos, sujeitos sociais, repletos de necessidades, desejos e sonhos.

---

<sup>2</sup> A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, 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.

O foco do estudo está direcionado para as experiências das escolas que se voltam para as diversas juventudes, considerando a sua condição de vulnerabilidade social, particularmente nas questões relacionadas a situações de violência, conforme tem indicado uma série de estudos e pesquisas na área<sup>3</sup>.

Vale sublinhar que a questão da violência, particularmente a que perpassa o universo escolar, vem sendo abordada nos cenários nacional e internacional como um dos grandes desafios para a construção de uma Cultura de Paz. Para entender estas dificuldades, é importante ressaltar que o termo violência é provido de múltiplos sentidos e significados, acolhendo diferentes situações que fazem menção a realidades distintas e heterogêneas. Estes múltiplos sentidos vão ecoar, tanto no processo de aprendizado do aluno e nas relações no interior da escola quanto na imagem da instituição escolar como espaço protegido, de direito e responsável pela educação das novas gerações, *precioso para o desenvolvimento auto-sustentado do país* (Gadotti e Romão, 2000:43).

As relações entre violência e escola, segundo alguns autores (Debarbieux, 1998), estão na base da constituição da instituição escolar, como os castigos físicos e a humilhação pública, só se modificando a partir de meados do século XX. Para Philippe Áries (1981) “a escola infligiu à criança o chicote, a prisão, em suma, correções reservadas aos condenados das condições mais baixas.” Assim, para Corti (2002) passamos de um estado em que a violência era instrumento para garantir a autoridade para outro em que ela passa a ser evitada. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a instituição escolar sofreu um processo de pacificação.

A UNESCO, tendo como finalidade contribuir para o debate e a formulação de políticas públicas referentes às áreas focalizadas nesse estudo (educação, violência, escola e juventude), investe na realização de uma série de pesquisas, que buscam expressar percepções e práticas dos múltiplos integrantes da vida escolar (alunos, professores, diretores, quadros administrativos, pais e moradores do entorno).

---

<sup>3</sup> Um razoável investimento em estudos sobre juventude – por metodologia quantitativa e qualitativa, ou seja, análise em profundidade em diferentes áreas do Brasil – promovido pela UNESCO, antecede esta pesquisa. Exemplos são Abramovay (coord.), 2001; Waiselfisz, 1998, 2000; Abramovay e Rua, 2002; Castro *et al.*, 2001; Abramovay *et al.*, 1999; e Minayo, 1999.

Considerando a importância de análises que explicam as macrossituações que envolvem o espaço escolar, o trabalho aqui apresentado optou por se ater a situações particulares, que dessem conta dos mecanismos com os quais muitas escolas constroem respostas para o seu cotidiano, promovendo ações que melhoram o clima escolar, revertendo de forma criativa situações relacionadas à violência, sob o olhar dos seus próprios integrantes.

As experiências descritas tratam de diferentes ações. Em alguns casos, pontuais, mas significativas, pois provocam o compromisso e o entusiasmo da comunidade escolar. Em outros, são experiências que têm o mérito de articular e promover processos de integração e a possibilidade de alunos e professores se incluírem em novas redes de conhecimento, cultura, cidadania e solidariedade.

O que está em jogo, com certeza, é um novo modelo de gestão da escola pública, em que se *pressupõe a articulação com a sociedade imediata – bairro ou comunidade local, vila, cidade – e vínculos mediatos com as esferas estadual, nacional e global* (Frigotto, 2000:11). Ressalta-se, aqui, a importância fundamental do papel indutor das diferentes instâncias que compõem o sistema educacional brasileiro, como o Ministério da Educação, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, as Secretarias de Estado e Municipal de Educação, na consolidação de um apoio efetivo, técnico e financeiro. Este apoio potencializa as iniciativas que valorizam a escola pública, seus alunos, professores e funcionários, construindo novas opções para os jovens.

As iniciativas, consideradas inovadoras porque propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes tipos de problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola - indisciplina, agressões, ameaças, intimidações -, para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores. Enfim, tais iniciativas vêm despertando em muitos gestores, professores, alunos e comunidades a convicção de que a mudança é possível.

Para uma melhor compreensão destas questões, este livro foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, centrado no marco conceitual da pesquisa, coloca em discussão diferentes percepções e sentidos atribuídos ao termo “inovação” e ressalta a importância de se refletir sobre os mecanismos de integração (diálogo, cooperação e participação).

O capítulo dois contextualiza, ainda, as relações entre violência, escola e juventude, no âmbito das quais surgem as experiências inovadoras. Para tanto, aborda dados que quantificam e qualificam a violência que atinge os jovens no Brasil e a violência no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, o foco encontra-se na descrição e na análise das escolas inovadoras. Seu eixo se constitui a partir da reflexão sobre “o que faz uma escola ser inovadora?”, retratando o contexto das inovações. Em um segundo momento, tece uma análise, em profundidade, de 14 escolas cujos projetos se destacaram, uma por unidade da federação, observando os processos de produção de práticas inovadoras na prevenção e no enfrentamento da violência e suas relações com as características do universo escolar, considerando o contexto interno da escola e seu entorno. Sistematiza, ainda, as grandes linhas que caracterizam a diversidade das práticas em curso nessas escolas.

O quarto capítulo apresenta e analisa as estratégias identificadas como inovadoras no cotidiano das escolas, refletindo sobre as mudanças observadas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários, no uso e na percepção do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola. Aborda as relações entre clima escolar, violência e aprendizagem, coletadas nos depoimentos dos diversos participantes da pesquisa, obtidos em entrevistas e grupos focais. Pode-se observar a importância do “bom clima escolar” como fator de êxito das práticas inovadoras direcionadas à revalorização da escola e ao enfrentamento da violência.

Em sua conclusão, o livro, a partir das experiências levantadas no universo pesquisado, apresenta recomendações e aponta perspectivas para políticas públicas voltadas à construção de uma



escola pública afinada com as aspirações da sociedade, de forma a oferecer aos jovens uma educação de qualidade capaz de abordá-los com um novo olhar, de valorizar suas múltiplas identidades e incorporar em suas práticas cotidianas suas produções culturais como forma de enfrentar as situações de violência.

## CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo aqui apresentado buscou identificar experiências e caminhos percorridos por instituições escolares que vêm trabalhando de forma inovadora na construção de uma escola pública capaz de contribuir para a diminuição da exclusão social, particularmente no que se refere aos milhões de jovens que se encontram à margem da educação, da cultura, da ciência, do esporte, do lazer etc. Busca, também, identificar as conseqüências dessas novas práticas no combate às situações de violência no espaço escolar.

O interesse em estudar as “escolas inovadoras” surgiu de uma série de indagações a partir dos resultados da pesquisa *Violências nas Escolas* (2002), realizada pela UNESCO. O trabalho faz um amplo estudo sobre o tema, procurando identificar e analisar as percepções dos alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre os tipos de violência correntes no ambiente escolar e suas causas.

A violência surge como conseqüência da ruptura de pactos sociais, por meio da força física ou simbólica, apresentando-se em uma multiplicidade de situações capazes de, muitas vezes, esgarçar os laços sociais. O trabalho aponta, também, para situações dentro do ambiente escolar que podem, no limite, desencadear a violência – casos de indisciplina; pichações e depredações; não-construção de pactos dentro da escola; não-explicitação de regras e normas da escola; falta de professores e baixos salários; falta de investimento em material e equipamento físico; espaço físico descuidado e desorganizado; ausência de diálogo entre os integrantes da unidade escolar etc. A partir desse vasto levantamento, o estudo sugere que essas situações sejam pensadas de forma integrada, pois se interpenetram, não havendo entre as mesmas uma relação de causalidade, mas de profunda interdependência.

Em síntese, diante desse rol de preocupações, observou-se a necessidade de se compreender os processos adotados por algumas escolas que, em contextos desfavoráveis, vêm desenvolvendo experiências bem-sucedidas no cotidiano escolar. O objetivo é o de

registrar um conhecimento que vem sendo produzido de forma não-instituída e que pode oferecer pistas para possíveis mudanças num quadro ainda precário da educação brasileira.

Com essas preocupações, formularam-se as seguintes indagações: Por que uma escola inovadora? Como as escolas se organizam? Quem participa dessas novas práticas? Como os diferentes atores na escola percebem as experiências inovadoras? Que situações levaram à necessidade de mudança? Essas ações provocam mudanças nas atitudes e na organização da escola? Existe relação entre clima escolar, experiências inovadoras e aprendizagem? Como as situações de violência são enfrentadas por essas escolas? Que aspectos são propulsores de mudanças? Como as escolas produzem ações para enfrentar a violência, ressignificando seu papel frente às novas demandas sociais?

Cabe destacar, que o estudo narra experiências singulares em contextos específicos. Como aponta Lahire, as características extraídas da vida social devem sempre ser recontextualizadas, (...) *não se tratam de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais* (Lahire, 1997: 32). Nessa perspectiva, procurou-se realizar um estudo mais aprofundado, construindo diferentes interpretações para os múltiplos fenômenos característicos da realidade analisada, repletos de variabilidades históricas, econômicas e culturais.

## PROCEDIMENTOS ADOTADOS

O estudo combinou abordagens e estratégias de coleta de dados distintas, mas complementares, permitindo superar as limitações e ampliar os benefícios de cada um dos procedimentos adotados. O processo de coleta de dados foi organizado em duas etapas: na primeira, optou-se por uma abordagem extensiva e, na segunda, por uma abordagem compreensiva, que permitiu qualificar o tipo de material coletado.

A abordagem extensiva baseia-se na utilização de métodos e técnicas quantitativas. Tal procedimento objetiva trabalhar com a

capacidade inferencial dos dados, a partir de uma metodologia indutiva, característica de pesquisas do tipo *survey*. Sob esta perspectiva, são desenvolvidos instrumentos como questionários auto-aplicáveis ou aplicados mediante entrevistas, abrangendo universos completos (censo) ou amostras probabilísticas. Esta abordagem tem como principais vantagens: (a) a possibilidade de aferir magnitudes; (b) a identificação de padrões comuns a universos distintos; (c) a comparabilidade dos resultados; (d) a razoável precisão das generalizações; (f) a possibilidade de examinar tendências e recorrências a serem qualificadas por meio de outros procedimentos.

No que se refere à abordagem compreensiva, o principal objetivo desse procedimento é se ater ao conteúdo das informações fornecidas pelos atores sociais, consistindo na captação das percepções, representações, valores, intenções e motivações.

Entre as técnicas adotadas na abordagem qualitativa, privilegiaram-se:

- A realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com diretores das escolas, alunos, professores, coordenadores de projetos e comunidade. Este procedimento permitiu conhecer categorias e aspectos da atividade cotidiana, vivenciados e/ou por eles utilizados, sobre os quais não havia conhecimento anterior, o que impedia sua incorporação em um questionário. Tal abordagem resultou em entrevistas mais detalhadas, onde foi possível captar os diferentes sentidos que os indivíduos atribuem às suas ações. Assim, é possível ao pesquisador explorar certas informações e idéias inesperadas, surgidas no processo de entrevista.
- A realização de grupos focais com alunos e professores. Considera-se o grupo focal como uma adequada técnica de pesquisa para buscar respostas aos “porquê” e “como” dos comportamentos sociais. É uma fonte de informação para se entender as atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se quer estudar. Esta técnica transformou-se em um dos principais instrumentos dos métodos de “indagação rápida” (*Rapid*

*Assessment*)<sup>4</sup>, desenvolvida para obter uma informação em profundidade e que possibilite dar respostas em curto prazo às indagações sugeridas em campo.

- A realização de observação direta (*in loco*) nas escolas selecionadas. Para a realização deste tipo de atividade, elaborou-se um roteiro de campo em que foram estabelecidos alguns critérios que deveriam guiar o olhar do pesquisador. O trabalho de observação tinha como principal objetivo confrontar os dados obtidos por meio de entrevistas, questionários ou grupos focais com a percepção do pesquisador. A observação de campo permitiu, também, acompanhar as relações e os comportamentos dos diferentes atores sociais.

## A PREPARAÇÃO DOS PESQUISADORES

O trabalho foi coordenado por um grupo de pesquisadores que, por meio de convênio de cooperação entre a UNESCO e a UNIRIO, vem desenvolvendo uma série de pesquisas. Para a viabilização deste estudo nos Estados, construíram-se parcerias com universidades, organizações não-governamentais e centros de pesquisa, visando à composição de equipes estaduais responsáveis pela realização do trabalho. Assim, trabalhou-se em quatorze estados, onde foram formadas equipes locais de pesquisa com o objetivo de coletar as informações nas escolas selecionadas. Essas equipes eram formadas por pesquisadores com experiência em trabalhos dessa natureza e que já haviam atuado junto ao setor de pesquisa e avaliação da UNESCO em outros projetos.

As equipes estaduais foram preparadas, por meio de encontros, onde as discussões circularam em torno dos objetivos do trabalho, dos procedimentos metodológicos, das diferentes etapas da pesquisa, dos

---

<sup>4</sup> O *Rapid Assessment* é utilizado para facilitar decisões que devem ser pautadas na realidade; é uma ferramenta para articular opiniões, julgamentos e perspectivas dos envolvidos em processos sociais diversos. (World Bank, 1993).

instrumentos elaborados. Como facilitador da discussão e do trabalho, distribuiu-se durante o treinamento um material, contendo orientações e documentos necessários ao trabalho de campo.

## A SELEÇÃO DAS ESCOLAS

*A priori*, o presente estudo trabalhou com as mesmas quatorze (14) capitais contempladas na pesquisa Violências nas Escolas: Maceió, Manaus Salvador, Fortaleza, Vitória, Goiânia, Cuiabá, Belém, Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Florianópolis, São Paulo e Distrito Federal, sendo que, os pesquisadores receberam a orientação de que poderiam selecionar escolas de outros municípios que fizessem parte da região metropolitana.

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de dois momentos distintos. Primeiro definiu-se, para compor este estudo, um mínimo de 10 escolas por Unidade da Federação, o que totalizou 146 escolas. A escolha das escolas que integram a pesquisa se realizou a partir de consulta a todas às secretarias estaduais de educação dos estados selecionados, alguns sindicatos de professores e algumas organizações não-governamentais com atuação no campo educacional. Para orientar a escolha das escolas foram estabelecidos os seguintes critérios:

- ☐ Localização em bairros/comunidades com índices elevados de violência (de acordo com os dados fornecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação);
- ☐ Localização no município da capital ou na região metropolitana;
- ☐ Desenvolvimento de projetos culturais, científicos, esportivos, literários, e as chamadas atividades extracurriculares;
- ☐ Novas formas de gestão;
- ☐ Baixos índices de evasão e invasão;
- ☐ Reconhecimento e valorização social;
- ☐ Escolas com demanda por vagas pela população;
- ☐ Escolas com funcionamento nos três turnos;
- ☐ Escolas com número significativo de jovem;
- ☐ Escolas que eram consideradas problemas e que sofreram mudanças;
- ☐ Algum tipo de experiência de enfrentamento de situações de violência (interna e externa), por meio de iniciativas criativas;

Nessa seleção, foram indicadas duas escolas que não pertenciam à capital do estado, mas, à região metropolitana, quais sejam: municípios de Itaquaquecetuba, em São Paulo, e Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

Num primeiro momento, o objetivo concentrou-se em realizar uma caracterização geral das 146 escolas – 10 por estado – e do seu entorno. Foram coletadas diferentes informações sobre a escola, gestão, organização, experiências e projetos desenvolvidos como contraponto aos diferentes problemas, permitindo ainda, detectar as diferentes características e a natureza do que as escolas estavam denominando de processos de inovação. Estes dados foram coletados a partir da observação de campo, aplicação de questionário aos diretores, entrevistas com membros das secretarias estaduais de educação e das comunidades. Procurou-se, também, observar a disponibilidade das escolas para a realização de um estudo em profundidade.

As 146 escolas focalizadas no momento inicial da pesquisa, revelaram um panorama plural, caracterizado por significativa diversidade de combinações entre suas ofertas educacionais, conforme pode-se observar na tabela abaixo:

**TABELA 1 – Percentual de escolas, por etapas de atendimento, segundo o diretor, 2002**

Etapas que a escola oferece	%
E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio	17,8
E. Médio	13
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio	11
E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio, EJA	8,2
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio, EJA	5,5
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), EJA	4,8
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª)	4,1
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio, E. Especial	4,1
E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio, EJA, E. Especial	4,1
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª)	3,4
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio, EJA, E. Especial	3,4
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), E. Médio	2,7
E. Infantil, E. Fund (1ª a 4ª), E. Fund (5ª a 8ª), EJA	2,1
Outras	16,1
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa Escolas Inovadoras, UNESCO, 2002.

No que se refere ao número de alunos matriculados nas escolas pesquisadas, o quadro encontrado é também distinto. Considerando os dados apresentados, as escolas indicadas como inovadoras, podem ser agrupadas em pequenas (menos de 500 alunos matriculados), que correspondem a 3,4% das escolas pesquisadas; médias (de 500 a 1000 alunos matriculados), onde se encontram 13% do total; e grandes (mais de 1000 alunos matriculados), equivalendo a 83,6% das escolas. O dado interessante para posterior análise é o fato da grande maioria das escolas consideradas bem-sucedidas (83,6%) serem compostas de mais de 1000 alunos.

## **DESDOBRAMENTOS**

O desdobramento desta etapa foi a seleção de uma escola em cada capital ou região metropolitana (14), para a realização de acompanhamento mais aprofundado. Cada equipe estadual, em parceria com a coordenação da pesquisa, após exaustiva análise das 146 experiências (registrada em 14 relatórios parciais de pesquisa), indicou aquelas que deveriam participar do estudo em profundidade. As escolas selecionadas foram:

1. Alagoas/ Maceió – Escola Estadual Miriam Marroquim;
2. Amazonas/ Manaus – Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima;
3. Bahia/ Salvador – Escola Márcia Meccia;
4. Ceará/ Fortaleza – Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará;
5. Distrito Federal – Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia;
6. Espírito Santo/ Vitória – Escola Arnulpho Mattos;
7. Goiás/ Goiânia – Escola Estadual Edmundo Rocha;
8. Mato Grosso/ Cuiabá – Escola Estadual Presidente Médici;
9. Pará/ Belém – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brigadeiro Fontenelle;
10. Pernambuco/ Recife – Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues;
11. Rio de Janeiro/ região metropolitana/ município de Duque de Caxias – Colégio Estadual Guadalajara;



12. Rio Grande do Sul/ Porto Alegre – Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia;
13. Santa Catarina/ Florianópolis – Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira;
14. São Paulo/ região metropolitana de São Paulo/ município de Itaquaquetuba – Escola Estadual Parque Piratininga;

Esse segundo momento da pesquisa, chamado de abordagem compreensiva, procurou trazer detalhes das diferentes percepções e práticas com as quais as escolas vêm construindo as *inovações* e apreender os diferentes sentidos atribuídos a essas inovações, particularmente as que se referem aos aspectos relacionados aos jovens e às situações de violência escolar. Assim, as equipes estaduais estiveram presentes nas escolas, e em cada uma das quatorze unidades, utilizaram os seguintes procedimentos:

- Entrevista com o diretor responsável pela escola; entrevista com seis alunos – dois de cada turno, na faixa etária de 15 a 24 anos; três professores – um de cada turno; quatro funcionários do corpo administrativo – também preservando uma amostra de turno.
- Seis grupos focais com alunos – diferentes turnos e faixa etária entre 15 e 24 anos; e três grupos focais com professores.
- Observação da escola e seu entorno. A orientação se baseou na necessidade de compreensão do espaço, por estar ele intrinsecamente vinculado à compreensão da organização humana. Pensar o espaço, as demarcações territoriais é, sobretudo, pensar o uso que as pessoas fazem dele, gerador de percepções diferentes sobre o local. Os espaços físicos não estão separados das percepções e significados atribuídos pelas pessoas. Outro destaque importante diz respeito à conversa como um momento privilegiado para a obtenção de informações, conhecer as pessoas e os tipos de relações e práticas que ali se estabelecem. Ao contrário da entrevista, a conversa permite obter registros aleatórios, opiniões sobre assuntos diferentes, informações mais espontâneas. Cabe ao pesquisador

sistematizar e ordenar as falas, dar um significado ao que é dito, conectá-las com os objetivos mais gerais da pesquisa. Valorizou-se assim, à dinâmica local, considerando que, em um primeiro momento o campo é mais rico do que as hipóteses, sugestões e visões do grupo da pesquisa.

As entrevistas e os grupos focais totalizaram, aproximadamente, 400 horas de fitas transcritas, referentes a todo o material de campo. As equipes estaduais realizaram ainda, um relatório final, abordando diferentes aspectos identificados em campo, tais como caracterização do local, história dos atos de violência, estratégias de superação, formas de relacionamento com o entorno escolar, formas de organização, planejamento e gestão da unidade escolar, o que gerou 14 relatórios finais por Estado.

Com base nos dados originários dos questionários, dos relatórios dos pesquisadores estaduais, das entrevistas individuais, dos grupos focais e da observação *in loco*, foi realizado um tratamento sistemático dos dados, buscando uma análise que permitisse relacionar e correlacionar os diversos procedimentos, na busca das convergências, divergências, tensões, contradições e por fim, descobrir situações que possam apontar as estratégias construídas por esses atores no enfrentamento das violências escolares.

# I. MARCO CONCEITUAL

## ESCOLAS INOVADORAS: REVISANDO A BIBLIOGRAFIA

Este estudo tem como preocupação trazer a público experiências/ações/projetos<sup>5</sup>, implementados no âmbito das escolas estaduais das regiões metropolitanas de 14 capitais, que visam reverter diferentes situações reconhecidas como de violência escolar.

São diferentes os tipos de violências que repercutem no processo de aprendizado do aluno e na imagem da instituição escolar como espaço de aprendizado e formação. Os atos praticados no interior da escola que atingem o indivíduo em suas diversas dimensões – física (agressões), moral (xingamentos, desrespeitos) e pública (destruição, roubo) – são denominados pela expressão “violência escolar”.

Em diferentes pesquisas realizadas pela UNESCO<sup>6</sup> buscou-se trazer à tona o olhar dos diferentes atores participantes da vida escolar (alunos, professores, diretores quadros administrativos, pais e moradores do entorno) sobre os principais problemas enfrentados nas escolas. Estes estudos permitiram traçar um perfil sobre o sentimento da comunidade escolar no que se refere às atitudes que geram práticas e condutas violentas.

---

<sup>5</sup> No texto, optou-se por utilizar os termos experiências/ações/ projetos pelo fato de muitas das iniciativas aqui apresentadas não se conformarem em um modelo que possa ser explicado, seja como uma ação, projeto ou experiência. As diferentes iniciativas podem, em certos momentos, apresentar-se como uma ação (individual e pontual), como uma experiência (ação mais coordenada e coletiva) ou projeto (que envolve um grau de planejamento e coordenação). Neste sentido, optou-se por utilizar os três termos por considerar que ele atende melhor à idéia de processo.

<sup>6</sup> Abramovay et al. 2002; Abramovay, 2002; Debarbieux e Blaya, 2002, entre outras.

A questão da violência escolar vem se colocando no cenário nacional e internacional como um dos grandes desafios para a constituição de uma Cultura de Paz. No entanto, observa-se uma grande dificuldade para conceituar e encontrar explicações para as origens e as causas dos atos de violência praticados na escola.

Para entender estas dificuldades, duas questões devem ser pontuadas. Em primeiro lugar, é importante constatar que o termo “violência” é polissêmico, com diferentes significados constituídos histórica e culturalmente (Debarbieux, 1996, 1998; Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999; Watts, 1998; Zaluar, 1998; Peralva, 1997). Em segundo lugar, observa-se que, sob o manto desse termo, se abrigam situações diversificadas, passando de pequenos delitos e ataques à propriedade a atentados contra a vida, que informam sobre realidades e manifestações de violências distintas e heterogêneas. Entretanto, apesar da complexidade do termo e da dificuldade de conceituação, existe um consenso básico. Todo ato de agressão – física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência (Abramovay e Rua, 2002).

A partir deste consenso, a literatura que se debruça mais especificamente sobre o tema da violência escolar tem traçado, ao longo dos anos, diferentes olhares e focos de interesse, pois, como salienta Charlot, a própria violência escolar é *um fenômeno heterogêneo e desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a própria sociedade (pacificadora no regime democrático)* (Charlot, 1997: 01 *apud* Abramovay e Castro, 2003). De acordo com o autor, as violências praticadas no universo escolar, para serem compreendidas e explicadas, devem ser hierarquizadas a partir da sua natureza: atos associados ao que denominou de *violência* (roubos, violência sexual, ferimentos, crimes, etc.), atos de *incivilidades* (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e *violência institucional e simbólica*, (violência nas relações de poder).

A hierarquia proposta por Charlot, em certa medida, permite compreender fenômenos de violência escolar de forma mais ampla e diversificada, ao tratar como violência certas ações oriundas da quebra do diálogo (intimidações, injúrias, delitos contra objetos e propriedades etc.), e praticadas por aquilo que Bourdieu (2001) chamou de “poder oculto” ou violências simbólicas.

A noção de *incivilidade*, como matriz para a análise da violência escolar, tem uma forte repercussão nos estudos realizados na França (Peralva,1997). No entanto, alguns autores, como Dupâquier (1999) e Fukui (1991), chamam a atenção para a necessidade de distinguir *violência* de *agressividade* (expressão da incivilidade), visto que nem toda manifestação de agressividade pode ser um ato de violência, pois nem toda agressividade tem como desejo a *destruição do outro*.

Para Debarbieux, *as incivilidades seriam violências anti-sociais e anti-escolares, quando mais traumáticas, pois silenciosas e banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica* (Debarbieux, 1998 apud Abramovay e Rua, 2002). Porém, em um estudo mais recente, Debarbieux e Blaya (2002) alertam para o fato de o termo poder gerar uma distorção nas interações escolares, levando a interpretações e explicações sobre atos de violência de cunho evolucionista, tais como a predominância de certos padrões de comportamentos identificados como “bárbaros” e outros “civilizados”. Nesses termos, os autores sugerem substituir o termo *incivilidade* pelo termo “microviolência”, como forma de melhor qualificar certos atos de violência que ocorrem nos processos interativos entre os diferentes atores sociais.

Em que pese a necessidade de impor limites entre conceitos como violência e agressividade, os estudos realizados a partir da década de 1990 vêm demonstrando um grande potencial na busca de uma maior compreensão, não apenas do fenômeno da violência escolar, mas, também, de uma maior inteligibilidade do cotidiano escolar, com suas múltiplas formas de interações positivas e negativas. Neste sentido, é importante atentar para as diferentes realidades escolares, levando em consideração os códigos e regras definidos por cada sociedade.

Diferentes pesquisas realizadas na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, vêm mostrando uma variedade de olhares sobre o universo escolar, contribuindo de forma significativa para um maior acúmulo sobre o fenômeno da violência e para sua maior inteligibilidade.

A extensa revisão de estudos sobre a violência vem mostrar que as pesquisas realizadas na Inglaterra (Hayden e Blaya, 2001) têm dificuldade em conceituar a violência escolar, visto que o termo violência não é comumente usado para qualificar certos atos praticados por

professores contra alunos ou vice-versa, por suas conotações emocionais (Abramovay e Rua, 2002). Termos como “agressividade”, “comportamento agressivo”, “*bullying*” e “*disruption*” seriam mais apropriados para lidar com certas situações do cotidiano escolar. Também na Espanha, como mostra Ortega (2001), existe um certo constrangimento moral ao se qualificar certos atos de violência, em especial aqueles praticados contra jovens e crianças, como “violência escolar”. Já nos Estados Unidos, o foco tenderia a se localizar no exterior da escola, nas gangues (Hagedorn, 1997), e, nestes casos, as expressões utilizadas seriam “delinqüência juvenil”, “condutas desordeiras”, “comportamento anti-social” (Flannery, 1997).

No Brasil, a partir de meados dos anos 90, haveria a tendência a um certo consenso na literatura de tratar como violência todas as manifestações de agressão contra o patrimônio, assim como aquelas voltadas contra a pessoa (alunos, professores, funcionários etc.) (Fukui, 1991; Sposito, 1994; Guimarães, 1996; Minayo, 1999).

Do ponto de vista da busca de explicações sobre as causas da violência escolar, percebe-se que a literatura sobre o tema associa os atos de violência a fatores externos e/ou internos. De uma forma bem resumida, pode-se sugerir que os fatores externos (exógenos) referem-se a explicações de ordem socioeconômica, ao agravamento das exclusões sociais, raciais e de gênero, à perda de referencial entre os jovens, ao surgimento de “galeras”, “gangues”, “tráfico de drogas”, desestruturação familiar etc, à perda dos espaços de sociabilidade (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Estes fatores, apesar de não condicionantes, estariam na origem da explicação de muitos casos de violência praticados nas escolas. Neste tipo de perspectiva, a escola torna-se vítima de situações que fogem ao seu controle, sendo objeto de atos de violência.

No que se refere às variáveis internas (endógenas), a literatura destaca os seguintes fatores: o nível de escolaridade dos estudantes (Flannery, 1997), o sistema de normas e regras, a disciplina dos projetos políticos pedagógicos (Haydem, 2001; Blaya, 2001; Ramogino et al., 1997), a quebra dos pactos de convivência interna,

o desrespeito de professores com alunos e vice-versa, a má qualidade do ensino, a carência de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). Observa-se que estas variáveis se inserem em um conjunto de ações, dificuldades e tensões vividas no cotidiano escolar. A dificuldade de estabelecer relações entre os alunos, a escola e a comunidade contribuem para o surgimento de violências no interior da unidade escolar.

Vale destacar que o tema violência nas escolas comporta múltiplos olhares, percepções e modelos de análise. Observa-se, como vêm salientando Debarbieux (2001) e Watts (1998), a necessidade de se proceder a estudos multidisciplinares e transnacionais, como forma de confrontar experiências distintas e encontrar afinidades que levem a uma maior compreensão do fenômeno. Por outro lado, os estudos realizados vêm mostrando que a escola passa por transformações no que se refere à sua identidade, ao seu papel e à função social. Alinhar perspectivas macrossociais sobre juventudes, violência e exclusão social com estudos etnográficos sobre o universo escolar pode contribuir de forma significativa para a constituição de alternativas à violência.

Neste estudo, mudou-se o foco, partindo-se das ações e iniciativas criadas pela comunidade escolar com o objetivo de melhorar o clima escolar, fortalecer/estabelecer os canais de interlocução entre os diferentes integrantes da escola, ampliar a participação dos alunos, melhorar o desempenho escolar e construir mecanismos de diminuição da violência escolar.

Ao inverter a linha de investigação, ou seja, ao investigar as ações propositivas existentes no meio escolar, a pesquisa revelou aspectos importantes sobre o processo de organização e gestão da escola, possibilitando um outro olhar sobre as ações e os comportamentos violentos no seu interior. Ao serem valorizadas, as iniciativas e experiências realizadas pelas escolas, no enfrentamento a uma série de questões (indisciplina, agressões, ameaças, intimidações, baixo desempenho escolar, desmotivação) promovem uma maior integração da unidade escolar, fortalecendo ou mesmo criando laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos e possibilitando um contraponto aos diferentes tipos de violências praticados no interior da escola.

A utilização da expressão “experiências bem-sucedidas” ou “experiências inovadoras” implica o risco de qualificação de outras experiências como ineficazes ou, mesmo, como ultrapassadas, gerando um certo reducionismo na análise e na compreensão do trabalho realizado pelas escolas. Neste sentido, ao tratar de experiências bem-sucedidas, procurou-se resgatar a própria percepção transmitida pelos atores envolvidos, que conferiam a suas experiências/ações/projetos um caráter de “inovação”.

Em muitos casos, trata-se de ações muito simples e que, num primeiro momento, podem parecer “banais” ou mesmo “antiquadas”, mas são significativas, pois despertam um compromisso e uma motivação dos participantes pela busca de soluções aos problemas enfrentados. Em outros casos, certos projetos podem parecer “grandiosos” e desproporcionais para a realidade da escola. Entretanto, apresentam capacidade de articulação e integração com o entorno, permitindo ampliar as parcerias e as estratégias de superação de problemas de integração da escola com a comunidade. Em que pese o formato da experiência/ação/projeto desenvolvido pela escola, o que garante a unidade destas iniciativas – que, por isso mesmo, estão sendo consideradas como bem-sucedidas – é fato de estarem articulando processos de construção coletiva para a superação das dificuldades.

A partir destas primeiras ponderações, é importante atentar para outras questões que estão presentes na discussão sobre inovação. O termo “inovação” apresenta um caráter ambíguo, visto que, ao se tratar uma determinada experiência como inovadora, pode estar se estabelecendo uma comparação entre experiências, onde uma poderia ser considerada mais inovadora do que outra. A inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada.

Cabe, neste sentido, levantar algumas questões que podem aprofundar o debate sobre as iniciativas aqui retratadas. Vale lembrar que o tema da inovação sempre esteve associado ao campo das descobertas científicas e institucionais (Beck, 1992; Latour, 1997). Dentre suas diferentes abordagens, vale recuperar algumas sugeridas por autores que, em trabalhos e pesquisas distintas, levantaram questões sugestivas sobre alguns significados a ele atribuídos.



Uma primeira questão a ser enfatizada, como sugerem Deal e Kennedy (1982), é que as grandes transformações sociais, econômicas e políticas que marcaram as sociedades no final da segunda guerra mundial geraram uma incerteza grande a respeito dos valores, abalando a confiança no comprometimento das pessoas, sendo necessário enfatizar modelos e construir processos que, de um lado, possibilitassem maior integração e, de outro, fossem capazes de fazer confluir interesses e mecanismos de diálogo. O investimento em iniciativas inovadoras aparece como a grande possibilidade de desenvolvimento socioeconômico.

Diante de tal preocupação, Heller (1985) levanta uma hipótese interessante no que se refere a conceber a inovação como um mecanismo capaz de recuperar os processos de integração social. Segundo o autor, existe uma crise de legitimidade da autoridade institucional, que se evidencia pela pouca confiança atribuída às instituições e suas lideranças. Esta desconfiança gera uma perda de referencial e uma fragmentação dos modelos de ação, estabelecendo um maior descomprometimento dos integrantes das organizações com a própria instituição. A instituição deixa de representar os interesses e anseios dos seus integrantes, perdendo seu papel de fornecedora de modelos culturais (éticos e morais), comportamentais e educacionais. Para Heller, a identidade passou a ser construída de forma diferente, havendo um deslocamento dos espaços geradores e propulsores de identidades para fora das organizações. Essa alteração, quando projetada no futuro, apresentaria uma tendência “não-inovadora”, pois tenderia a valorizar modelos culturais carismáticos, autoritários ou mesmo, consumistas.

A inovação, neste caso, pode ser pensada como um instrumento de recuperação da auto-estima institucional, de devolução de legitimidade e autoridade à instituição, enquanto portadora de certos modelos culturais. Recuperar a legitimidade significa restabelecer a confiança, o diálogo e o comprometimento dos diferentes integrantes com o projeto institucional, com os objetivos de curto e longo prazo da escola.

No caso de Heller, pode-se sugerir que a idéia de inovação se localiza menos na oposição entre o novo e o velho e mais na atualização e/ou criação de mecanismos de recuperação dos processos de integração social.

Um outro autor que pode contribuir neste debate é Alvesson (1987), que chama a atenção para outros aspectos do processo de crise organizacional. Segundo ele, o desenvolvimento acelerado (econômico e social) traz, como conseqüência, um processo de quebra da coesão de certos modelos culturais, uma tecnificação da vida social e a destruição de certos padrões culturais tradicionais que agiam como integradores das várias dimensões da vida social. Para Avelsson, a perda de certos referencias morais e éticos, por exemplo, estaria na origem da mudança de atitude em relação tanto à autoridade quanto à família, resultando na transformação dos comportamentos e nas formas de interação. Muitos autores nacionais e internacionais vão atribuir a estas mudanças comportamentais e atitudinais um campo de reflexão para pensar o crescimento de formas de sociabilidades negativas, como, por exemplo, as “gangues” e o “tráfico de drogas” (Jankowsky, 1991; Guimarães, 1998), ou de atitudes de “delinqüência” e “criminalidade”<sup>7</sup>.

As instituições escolares podem ser percebidas como modelos (não exclusivos) dos pressupostos básicos (morais e éticos) que determinado grupo desenvolve no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna. Uma vez que os pressupostos funcionem suficientemente bem para serem considerados válidos, são ensinados aos demais integrantes como a maneira correta para lidar com aqueles problemas. Dentro desta perspectiva, a inovação aparece como uma experiência capaz de reordenar/mediar/negociar as interações tanto externas quanto internas, não apenas do ponto de vista das ações que gera, mas dos valores que transmite.

---

<sup>7</sup> Algumas abordagens sobre violência no meio escolar procuram demonstrar que o tipo de violência praticado na escola está mais associado a problemas relacionais (agressões, indisciplinas, ameaças etc.) do que a atos criminais. Segundo alguns autores (Brancaleoni, 1998; Debarbieux, 1996; Peralva, 1997), certas ações criminais, tais como homicídios, são, geralmente, praticadas no exterior da escola. Entretanto, repercutem no universo escolar e afetam tanto a imagem da escola quanto a dos alunos.

Ainda no trabalho de Avelsson, pode-se encontrar uma percepção de inovação como um conjunto de ações capazes de restabelecer certos padrões de sociabilidades positivas, que teriam sido “perdidas” ou substituídas por outras. Menos do que definir um padrão ou um comportamento ético universal, estas ações devem ser capazes de ordenar e recuperar o grupo, enquanto portador de um modelo de ação, sem excluir outros. A inovação, neste caso, é pensada como um processo situado em um tempo e em um espaço específico e compartilhado pelos atores envolvidos.

No entanto, o problema da inovação também levanta um outro conjunto de questões associado à idéia de superação e resolução de certos comportamentos e práticas desestruturadores das sociabilidades positivas. O conflito e os diferentes tipos de violências escolares colocam em evidência a quebra de certos pactos de convivência (Ortega, 2001), instituindo uma ordem desordenada e uma perda da capacidade de ensino e aprendizado do aluno e uma sensação de fracasso escolar.

Vale destacar que as primeiras interpretações sobre o fracasso escolar estavam circunscritas ao foro individual dos alunos, centradas na “incapacidade de aprender”. Entretanto, este problema toma dimensões alarmantes do ponto de vista social, e a lógica do fracasso individual dos alunos passa a ser questionada<sup>8</sup>. A escola, então, volta-se para o conjunto dos alunos oriundos das camadas populares, atribuindo-lhes a culpa pelo fracasso escolar<sup>9</sup>. Neste tipo de abordagem, a origem socioeconômica aparece como força explicadora.

Até meados dos anos 1980, as explicações sobre o fracasso escolar repousavam sobre uma crítica ao sistema educacional, compreendido como uma “aparelho” reprodutor das desigualdades socioeconômicas (Bourdieu e Passeron, 1970; Willis, 1991), sendo as tensões e os conflitos existentes no universo escolar determinados pelos conflitos sociais mais gerais.

---

<sup>8</sup> As primeiras medidas tomadas pelo poder público no sentido de minimizar o fracasso dos alunos, principalmente a evasão e a repetência, que no final dos anos 1970 já atingiam índices superiores a 50%, tiveram caráter compensatório.

<sup>9</sup> As políticas desta década são marcadas por acentuar o incipiente repertório cultural deste segmento da população, tanto as de natureza lingüística (justificando o fracasso da alfabetização) quanto as referentes às suas condições de vida.

Focalizando o espaço intra-escolar, Moreira enfatiza que, no mínimo, duas culturas confrontam-se no cotidiano: de um lado, a cultura erudita e etnocêntrica, veiculada nos conteúdos programáticos e identificada com as camadas dominantes da população; por outro, a cultura popular marginalizada e ausente das práticas pedagógico-curriculares no interior das escolas. (Moreira, 1999: 54).

Neste tipo de abordagem, ainda inspirada na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970), os conteúdos programáticos impõem um sistema simbólico reprodutor de uma cultura dominante, que contribui para a reprodução das estruturas de poder. No centro da ação pedagógica, confrontam-se duas dimensões: o conteúdo transmitido (artefato simbólico) e o poder que ordena a relação (identificado como violência simbólica), exercido pela autoridade pedagógica. No entanto, a análise de Moreira chama a atenção para a importância de se retomar o microcosmo da unidade escolar. Ao destacar a existência de padrões de comportamentos distintos, o autor alerta para a tensão que se constitui no ambiente escolar entre os diferentes segmentos (alunos, professores e administração), gerando formas de discriminação cultural, racial e social.

Algumas pesquisas, como as de Lüdke e Mediano (1992), mostram que, para além da reprodução das estruturas de poder, existe também uma ausência da cultura popular nas práticas pedagógicas e curriculares (nas estruturas formais de ensino). Além disso, nas práticas cotidianas da escola, são criadas expectativas e estereótipos em relação aos alunos das camadas populares, gerando novas práticas pedagógicas que os afastam deste processo<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> É bastante diferente nascer no Maranhão e nascer em São Paulo. Enquanto no primeiro estado, para 4 crianças nascidas, 3 são pobres, no segundo a situação se modifica: apenas 1 é pobre. A mortalidade infantil chega a 62 para cada mil crianças nascidas em Alagoas e a 16 para as nascidas no Rio Grande do Sul. Também é fato que as mulheres ganham menos que os homens e que, segundo os últimos indicadores sociais elaborados pelo IBGE (2002), a partir do Censo de 2000, as diferenças começam quando são ainda muito jovens. As meninas freqüentam a escola mais tempo que os meninos, que a abandonam devido ao trabalho. Vale lembrar que estes últimos estão mais afetos a mortes violentas. Se o exemplo acima for transportado para mulheres jovens e negras, a situação de desigualdade se torna ainda mais grave.

Esta tendência mudaria no final dos anos 1980, com a garantia de direitos constitucionais, presentes na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), onde fica notória a necessidade de mudança de argumentos para justificar o insucesso escolar: de um lado, as características individuais, a preguiça, o desleixo, a falta de zelo e a incapacidade intelectual; de outro, a origem socioeconômica. Tais argumentos, aos poucos, são substituídos por uma visão mais ampla sobre as diferenças culturais, os valores, as tradições, que se entrecruzam com as explicações socioeconômicas.

É neste panorama que o debate sobre a escola pública assume grande importância, pois se espera dela uma cultura escolar apta a lidar não só com a diversidade de seus alunos e com as desigualdades existentes entre eles, mas, também, a contribuir para a construção de uma escola mais igualitária. Em tal processo, a existência de um clima escolar propenso à inclusão dos alunos e de suas famílias, dos valores, crenças e cultura que os cercam, trará impactos à aprendizagem. Assim, o clima positivo e o respeito à heterogeneidade cultural serão motivadores para os alunos e professores na busca de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, responsáveis por uma cultura escolar capaz de construir uma identidade compartilhada.

Neste sentido, vale lembrar as ponderações feitas por Charlot, a respeito da relação entre origem social e trajetória escolar. Segundo o autor, é importante atentar para os sentidos diversos atribuídos pelos alunos à escola. O fracasso escolar deve ser entendido não apenas a partir de explicações de natureza externa à escola, mas das múltiplas reações e interações estabelecidas no interior da escola (Charlot, 1997 apud Abramovay e Castro, 2003).

Vários estudos e pesquisas, como a de Soares (2002), contribuíram para focar a questão do fracasso escolar na inadequação do sistema escolar (nas suas estruturas formais e nos padrões de interação) e não mais na inabilidade cognitiva de seus alunos. Assim, voltar o olhar para dentro da escola (estudos e pesquisas da década de 1990) significa conhecer em que medida dimensões culturais criam ou estimulam embates de alunos, professores e direção. Assim, é possível buscar formas de promover uma educação incluyente por meio da minimização dos

efeitos perversos de uma sociedade hierarquizada, tanto culturalmente quanto nas suas estruturas sócio-políticas.

A busca por uma educação humanista, onde a diversidade fosse percebida como uma dimensão complementar e não antagônica, provocou uma série de estudos, que buscavam refletir sobre o universo escolar como um fenômeno total, não mais determinado por uma ou outra dimensão (econômica, social, cultural), mas pela forma como estas dimensões afetavam o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, alguns estudos (Ortega e Del Rey, 2002) chamam a atenção para o fato de a educação, enquanto instância criadora e formadora de valores éticos, sociais e morais, ter se afastado dessa preocupação por uma valorização excessiva da liberdade individual, gerando um aumento considerável das tensões internas na escola. Essas tensões, em um extremo, poderiam desencadear fenômenos de violência de natureza e origens distintas. Nesse sentido, o conflito no interior da escola colocaria em risco a própria instituição, enquanto propulsora de um saber ético formativo, exigindo um processo regulatório mais rígido<sup>11</sup>.

Os estudos de Nóvoa (1992), Brunet (1992) e Silva (2000) atentam para certos aspectos, referentes à organização escolar (tais como liderança, autoridade, gestão, legitimidade e hierarquia), que afetam, de um lado, a estabilidade dos professores e, de outro, o desempenho dos alunos. Estas reflexões vêm contribuir para o debate acerca dos elementos que definem o clima escolar para os envolvidos neste processo.

Segundo Silva (2000), conhecer as concepções de autoridade e hierarquia que fundamentam a prática de uma escola será essencial para compreender as formas de participação compartilhada que lá se engendram. Utiliza-se do conceito de Arendt de que *a autoridade exclui a*

---

<sup>11</sup> Imbricada a este processo regulatório estaria presente a idéia de coerção. Tal combinação (regulação e coerção) colocaria em movimento mecanismos contínuos, capazes de avaliar, medir, qualificar e hierarquizar certos comportamentos e práticas, assim como identificar e classificar seus autores. No limite, pode-se afirmar que a introdução de câmeras de vídeo e de detectores de metal nos estabelecimentos escolares é exemplo drástico destes processos de coerção e regulação.

*utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si fracassou*, para elucidar a diferença desta para as demais formas de poder. Assim, para que haja autoridade, *é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas* (Arendt, 1972 apud Silva, 2000:131). Neste sentido, a legitimidade existe ou deixa de existir na medida em que seja reconhecida tanto pelos alunos, professores, diretores, funcionários e familiares como pela comunidade do entorno. Observa-se que as relações que se processam no interior da escola entre professores e alunos, alunos e alunos, direção e professores, dentre outros, estão em permanente embate e negociação a respeito da autoridade. Conforme aponta Silva:

A atuação da direção da escola é fundamental (...). A tarefa do administrador escolar não é controlar o trabalho pedagógico mas assegurar a existência de condições para que o ensino se realize (...). Quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, normalmente ocorre uma centralização das decisões formais nas mãos da direção e um individualismo exacerbado nas práticas ocorridas na sala de aula (...). Nos grupos em que há o predomínio desse tipo de cultura, observa-se um baixo envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, sendo muito freqüente a alta rotatividade de profissionais e a proliferação daqueles que dizem que nada há para ser feito (Silva, 2000: 133).

Para Friedberg (1995), não se pode conceituar as instituições como instâncias plenamente organizadas, pois estas carregam, em seu formato, um certo grau de anarquia, que o autor vai denominar de “anarquia organizada”. O que caracterizaria esta anarquia não seria apenas o fato de existirem conflitos de interesse e uma falta de autoridade, mas um conhecimento mal utilizado e mal distribuído.

As escolas têm, muitas vezes, objetivos e metas pouco claros e, principalmente, pouco assumidos por seus integrantes. O grau e o tipo de participação dos diferentes atores da comunidade escolar é frágil e pouco definido, estabelecendo-se relações desequilibradas e ambíguas.

Alguns autores procuram mostrar que este desequilíbrio está associado ao formato altamente centralizador e autoritário do sistema educacional, reproduzido na unidade escolar. Em tal contexto, os temas

da descentralização dos processos político-administrativos e da democratização da escola pública aparecem com destaque. A criação de colegiados e conselhos, dotados de autoridade deliberativa e decisória, o envolvimento da comunidade escolar na seleção de diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares, dentre outras providências, contribuem, inegavelmente, para a construção de uma escola mais autônoma.

A discussão sobre o impacto da gestão participativa na qualidade do trabalho das escolas não é recente, tornando-se especialmente expressiva no final da década de 1970 e pautando-se, sobretudo, no reconhecimento da impossibilidade de apenas a direção solucionar os problemas e questões inerentes à vida escolar. A gestão participativa e descentralizada pressupõe uma prática de discussão coletiva, que envolve desde a divisão de responsabilidades e a definição das funções de cada um até as decisões sobre encaminhamentos e ações concretas.

Conforme afirmam Sousa e Corrêa, *sendo o projeto pedagógico a identidade da escola, sua construção demanda um processo constante de partilha entre os vários segmentos que contribuem para o trabalho da instituição escolar* (Sousa e Corrêa, 2002: 62). Certamente, tal perspectiva implica rever o papel e as funções do diretor, de forma que este atue no cotidiano, na condição de líder pedagógico, apoiando a definição de prioridades, avaliando programas e ações, organizando e participando de atividades de formação dos funcionários e valorizando os resultados alcançados pelos alunos.

A realidade brasileira, porém, mostra que a tendência centralizadora ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional como um todo. A participação, no seu sentido pleno, ainda não constitui prática comum no cotidiano, muito marcado por uma concepção na qual seria o diretor o único “responsável” pela escola. Nesse quadro, entretanto, é possível reconhecer estabelecimentos onde, como apontam Penin e Vieira (2001), há uma identidade bem definida, que os diferencia de outros e que permite que o perfil da escola não se confunda com a figura do diretor, mesmo quando esta, individualmente, apresenta destaque expressivo. Em tais estabelecimentos, é aparente o trabalho de todos os atores na construção de sua história e cultura: professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e demais componentes da comunidade.



No entanto, como chama a atenção Friedberg (1995), as relações que são estabelecidas pelos indivíduos dentro de um mesmo sistema (organização) também apresentam desequilíbrios no nível das ações, das expectativas e dos anseios. O autor lembra que as hierarquias se constituem no próprio contexto da ação, onde também são exercitadas relações de poder. Mesmo que esses processos não inviabilizem a ação, desestruturando a cooperação, podem intervir como elemento capaz de aumentar as tensões e as desigualdades.

O que está em jogo neste processo é a capacidade, institucional e individual, de estabelecer mecanismos de negociação e mediação. Como bem mostram certos autores, *toda ordem social é uma ordem negociada* (Simmel, 1971; Strauss, 1992), que pressupõe algumas definições: quem negocia o quê, com quem e em relação a quê. A negociação está igualmente ordenada em função do tempo: uma “ordem negociada” exige um trabalho de organização contínua das bases que a orientam. Strauss (1992) estabelece uma distinção importante entre “um processo de negociação cotidiana” e um “processo de avaliação periódica”. No primeiro caso, a negociação autoriza o estabelecimento de procedimentos que viabilizem a vida cotidiana das organizações em diálogo com as normas, regras, convenções formais. No segundo, o processo serve para estabelecer os termos mais gerais da negociação e para definir seus limites. Estas bases também sofrem cotidianamente mudanças e reorientações, estabelecendo-se novos parâmetros. Strauss chama, ainda, a atenção para o fato de que a introdução de um elemento novo a uma determinada situação reorienta as bases da negociação.

O que se observa no universo da escola são constantes alterações (rotatividade grande de professores, evasão escolar, abandono, transferência de alunos), que têm reflexos no comportamento e no processo de articulação dos envolvidos, afetando a maneira como os atores irão se posicionar diante dos outros, tornando a negociação um processo instável e permanente.

Apesar da instabilidade causada pelas crescentes alterações na vida da escola, os diferentes atores procuram, nas suas ações cotidianas, estabelecer relações, tanto na definição dos problemas quanto na busca por soluções, o que garante uma certa maleabilidade para transformar e intervir no ambiente escolar.

No entanto, esta negociação permanente pode gerar também um bloqueio nas ações mais transformadoras, impedindo um movimento maior de mudança, visto que, como prática cotidiana, também eleva o grau e o nível de tensão, alterando o clima escolar e tornando a mudança um processo em alguns casos lentos e, em outros, inviável.

Paradoxalmente, as regras e normas que compõem o sistema educacional e, mais especificamente, a estrutura normativa da escola, funcionam a partir de iniciativas e ações provenientes dos indivíduos. Por tal motivo, as normas que sancionam certas ações como inadequadas às regras da escola são, freqüentemente, objeto de crítica dos próprios indivíduos que estão imbuídos do intuito de propagá-las. E, neste sentido, as negociações entre os diversos atores sobre as regras e as normas assumem a forma de “jogos de poder”.

Em contraste com esta perspectiva, para Bonafé-Schmitt (2000), o próprio conflito contribuiria, de uma certa maneira, como mecanismo de regulação social, para inventar novas normas e regras da vida em comum. Neste tipo de abordagem, as manifestações de conflito não são apenas observadas pelo seu lado desagregador, mas como possibilidades de construção de consensos, ao dar visibilidade às tensões que regem as relações sociais. Na opinião do autor, o desafio seria encontrar formas de promover um mecanismo que permita uma “regulação consensuada”, onde seria necessário ensinar e aprender a manejar os conflitos.

As preocupações aqui levantadas podem ajudar a compreender o debate sobre inovação no campo da educação. Garcia, já em 1989, chamava a atenção para a idéia de que, ao trazer para o Brasil experiências bem-sucedidas de modelos de aprendizado, avaliação de gestão e conteúdo curricular de outros países, muitos pesquisadores e profissionais da área acreditavam que estariam “inovando” e modernizando os processos educacionais e a própria funcionalidade da escola. No entanto, Garcia alertou para o aspecto setorizado deste tipo de percepção, ao tratar a inovação apenas do ponto de vista das metodologias educacionais, não levando em conta os processos do fazer educacional, as diferenças culturais, sociais e econômicas.

Como dito acima, 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.

No âmbito da ação da escola, a busca por processos de integração social passa pela constituição de estratégias que visem à melhoria do clima escolar e a transformação da aprendizagem em algo prazeroso.

É neste sentido que diferentes experiências vêm sendo realizadas, na busca de encontrar formas alternativas de atenuar o aspecto desagregador dos atos de conflito. Brandoni (2001), por exemplo, afirma que, na Argentina, várias pesquisas e avaliações de projetos de ação no meio escolar possibilitaram o conhecimento de estratégias que contribuíram para uma melhoria do clima escolar e para a construção de uma cultura da não-violência, através de experiências de mediação escolar pelos pares.

Se a violência degrada as relações estabelecidas, a maneira de enfrentá-la pode, muitas vezes, tanto imobilizar os sujeitos – pelos inúmeros obstáculos a serem enfrentados – quanto levar a ações pontuais dos indivíduos, sendo o coletivo, ou a expressão deste, desconsiderado. O grande desafio que se coloca no trabalho inovador dentro da escola em situações adversas é pontuado por Bazílio: *Entender e praticar a educação como direito humano significa concebê-la como parte do resgate de uma dívida social onde pensar o passado é fundamental para compreender o presente e colocá-lo numa situação crítica* (Bazílio, 2003: 125).

A escola pública para todos tem que estar preparada para assumir as condições precárias em que vive a maior parte dos seus alunos. Assim, conhecer o processo de perda dos 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.

## 2. A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Neste capítulo serão apresentados alguns dados referentes à situação de violência no Brasil, em especial a violência que afeta os jovens entre 15 e 24 anos. A partir de diferentes dados divulgados por institutos como IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e SIM (Subsistema de Informação da Mortalidade), constata-se que é nesta faixa que se encontram os maiores índices de mortes por causas violentas. Outra constatação importante é o fato destas mortes ocorrerem principalmente nos finais de semana período onde os jovens não estão nem trabalhando e nem estudando, como demonstrou o estudo de Waiselfisz (2002).

Os efeitos da violência repercutem de forma direta na vida das escolas, estabelecendo incertezas e tensão no cotidiano escolar. Estas questões serão analisadas neste capítulo, a partir do estudo *Violências nas Escolas*, realizado pela UNESCO. Este trabalho apresentou resultados importantes no que se refere a percepção das principais situações desencadeadoras de violências no interior da escola, tais como (atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar e não-interação da família e da comunidade, dentre outras). O impacto destas situações de violências é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos.

Por fim, será apresentada a contextualização das escolas inovadoras referentes à situação de violência. Vale destacar que os dados da pesquisa Escolas Inovadoras não se distanciam dos dados mais gerais do estudo

Violências nas Escolas, observando-se uma alta incidência de violências internas (tais como briga entre alunos, indisciplina, agressões verbais, pichações, entre outras), que revelam uma preocupação das unidades escolares com os aspectos relacionados à convivência interna, principalmente no que tange às relações existentes entre os próprios jovens. Os efeitos dessas diferentes práticas violentas são observados no desempenho escolar dos alunos, no aumento do abandono escolar e na repetência.

No entanto, a pesquisa Escolas Inovadoras revelou que a partir de um conjunto de ações, o falar sobre situações de violência adquire um outro significado. A busca por mecanismos de superação e diminuição dos atos de violência permite uma visão mais crítica e menos tolerante em relação as situações de violência.

Se o medo e a incerteza geram instabilidade nas relações internas e externas a escola, não se pode deixar de constatar também que estas sensações mudam, quando há a preocupação com os aspectos relacionados à integração dos diferentes atores das escolas.

## 2.1 A VIOLÊNCIA E OS JOVENS

O “Mapa da violência III: os jovens do Brasil” (Waiselfisz, 2002) fornece um panorama recente da situação de violência que afeta a juventude<sup>12</sup> brasileira nas últimas décadas, oferecendo, ainda, algumas comparações em nível internacional<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> A noção de juventude adotada pela UNESCO acompanha aquela da Organização Internacional da Juventude, que a caracteriza como uma fase de transição, situada entre os 15 e os 24 anos de idade. Tal opção é também utilizada na maioria das análises demográficas; na escolarização obrigatória; na responsabilização penal; na classificação de filmes e programas de televisão etc.

<sup>13</sup> O trabalho em pauta complementa e aprofunda dados sobre as causas das mortes violentas dos jovens brasileiros, contidos em duas publicações anteriores do mesmo autor, intituladas “Mapa da violência: os jovens do Brasil” (Waiselfisz, 1998) e “Mapa da violência II: os jovens do Brasil” (Waiselfisz, 2000). Neste terceiro volume, por meio do confronto da população total com a faixa de 15 a 24 anos, são realizadas análises tanto das taxas de homicídios, óbitos por acidentes de transportes, suicídios e mortes por armas de fogo, quanto de vitimização juvenil, durante 10 anos, nos estados e capitais do Brasil, comparando seus resultados com números provenientes de mais 59 países do mundo, quais sejam: Albânia; Alemanha, Argentina; Armênia, Austrália, Áustria,

Ao direcionar-se o foco para a juventude brasileira, há que se considerar sua dimensão numérica: de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir do Censo Demográfico de 2000, dos cerca de 170 milhões de habitantes do país, uma expressiva parcela – 34 milhões, equivalentes a 20% do total – é constituída por jovens de 15 a 24 anos. É justamente nesta faixa – onde, pela lógica da produção e da reprodução da vida, deveria estar centrada grande parte das expectativas da sociedade – que encontram-se os maiores índices de mortes por causas violentas, ocorridas, principalmente, nos finais de semana.

Estatísticas do Subsistema de Informação da Mortalidade – SIM, órgão ligado ao Ministério da Saúde – dão conta de que, no ano de 2000, 70,3% dos óbitos de jovens do país foram causados pelas chamadas causas externas (acidentes de trânsito, homicídios, suicídios etc.). Vale notar que em 68,3% dos casos de homicídios registrados entre a juventude foram utilizadas armas de fogo. De acordo com Waiselfisz (2002), tais índices são tão graves que, conjugados às quedas atualmente observadas nas taxas de fecundidade, são os responsáveis diretos pela tendência de declínio do crescimento do número absoluto de jovens no país nos próximos anos.

Os custos da violência, no Brasil, são enormes. Cálculos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) avaliam que, somados os gastos de instituições públicas e privadas, a conta brasileira chegava, em agosto de 2001, a R\$ 105 bilhões<sup>14</sup>, algo em torno de 10,5% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, ao passo que nações como o Peru, os Estados Unidos e a França consumiam 5,1%, 3% e 2% de seu PIB,

---

Azerbaijão, Bahamas, Bielorrússia; Bulgária, Canadá, Colômbia, Coreia, Croácia, Cuba, Dinamarca, Equador, Escócia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Granada, Grécia, Holanda, Hong Kong, Hungria, Ilhas Cayman, Irlanda, Irlanda do Norte, Islândia, Israel, Itália, Japão, Kuwait, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia, Malta, Maurício, México, Moldávia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Porto Rico, Reino Unido, República Eslovaca, República Checa, Romênia, Cingapura, Suécia, Ucrânia e Uzbequistão.

<sup>14</sup> Cerca de US\$ 42 bilhões, pelo câmbio oficial de venda do dólar em 01/08/2001.

respectivamente (Helena e Werneck, 2001). Para efeito de comparação, a quantia despendida pelo Brasil equivaleria a mais do que toda a riqueza produzida num país como o Chile, por exemplo (*idem, ibidem*).

As tabelas que se seguem permitem que se construa um perfil da distribuição dos óbitos por homicídio entre os jovens de 15 a 24 anos de idade. Segundo Waiselfisz (2002), enquanto, no conjunto da população brasileira, os homicídios corresponderam a 4,7% do total de óbitos, no ano 2000, esse percentual, no caso das pessoas de 15 a 24 anos, atingiu 39,2%.

A tabela 2 aponta uma estrutura da mortalidade juvenil nos 14 estados integrados à pesquisa Escolas Inovadoras, na qual pode-se constatar o que já foi observado anteriormente: no Brasil, as causas externas são responsáveis por mais da metade do número de óbitos na faixa etária de 15 a 24 anos. Dentre essas causas, destacam-se os homicídios: 38,1% das mortes são atribuíveis aos homicídios, sendo que em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco tal porcentagem eleva-se a mais de 50%. Santa Catarina é a unidade com o menor índice, registrando, em 2000, 105 óbitos, que representam 10,7% do total de mortes no estado. Em contrapartida, o estado catarinense é o que apresenta o mais alto índice de mortes por acidente de trânsito, 38,9%. O estado em que menos se morre por acidentes de trânsito, nessa faixa de idade, é o Rio de Janeiro cujos óbitos por esta causa correspondem a 9,5% das mortes. No Brasil, o suicídio é responsável por 3% dos óbitos juvenis, mas nos estados do Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina este valor atinge 7%.

Na tabela 3, que apresenta os números de óbitos por homicídio nos anos de 1991 e 2000, entre os jovens, é possível verificar um aumento de 77% do número de mortes neste decênio. Este dado alarmante pode ser verificado em quase todos os estados indicados na tabela, como Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco, Mato Grosso e Bahia, cujas mortes sofreram um aumento de mais de 100%. O Estado da Bahia contou, em 1991, 171 casos de homicídios. Em 2002, esse número subiu para 807, correspondendo a um aumento de 371,9% de óbitos por esta causa na faixa etária de 15 a 24 anos. O Pará foi o estado que apresentou menor crescimento, 13,8%, e o Rio Grande do Sul foi a única unidade que apresentou decréscimo nessa questão, registrando-se uma queda de 2,2% do número de homicídios entre 1991 e 2000.

**TABELA 2 – Estrutura da mortalidade na faixa etária de 15 a 24 anos, segundo causa do óbito, 2000 (%)**

Unidades da Federação	População de 15 a 24 anos			
	causas externas	Acidentes de transporte	homicídios	suicídios
Brasil	70,3	14,2	39,2	3
Amazonas	60,9	12,4	34,7	3,9
Alagoas	60,8	15,5	36,1	1,8
Bahia	62,7	10	32,3	1,4
Ceará	61,6	16,7	26,6	4,2
Espírito Santo	76	16,5	49,5	1
Goiás	71,2	26,7	28,2	6
Mato Grosso	71,6	31	46,6	7
Pará	47,7	12,9	22,6	3,2
Pernambuco	75,6	10,1	55,8	1,9
Rio de Janeiro	77,3	9,5	54	1
Rio Grande do Sul	67	19	26,7	7,8
Santa Catarina	73,1	38,9	10,7	6,8
São Paulo	79,5	10,4	50,4	2
Distrito Federal	71,2	17,6	45,2	3,2

Fonte: SIM/DATASUS In: WAISELFI SZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

**TABELA 3 – Evolução do número de óbitos por homicídio entre a população de 15 a 24 anos, 1991/2000**

Unidades da Federação	Ano		% aumento
	1991	2000	
Brasil	10.036	17.762	77,0
Amazonas	173	249	43,9
Alagoas	129	279	116,3
Bahia	171	807	371,9
Ceará	189	432	128,6
Espírito Santo	238	531	123,1
Goiás	232	351	51,3
Mato Grosso	86	278	223,3
Pará	254	289	13,8
Pernambuco	795	1.696	113,3
Rio de Janeiro	1.757	2.816	60,3
Rio Grande do Sul	545	533	-2,2
Santa Catarina	89	105	18,0
São Paulo	3.782	6.430	70,0
Distrito Federal	221	341	54,3

Fonte: SIM/DATASUS. In: WAISELFI SZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.



Como indica a tabela 4, a seguir, o número de homicídios entre a população de 15 a 24 anos equivale a 38,7% dos óbitos registrados entre a população total do país.

**TABELA 4 – Número de homicídios entre os jovens de 15 a 24 anos nos estados e municípios, por ocorrência e população total, 2000**

Capitais e Unidades da Federação	Homicídios		
	Pop.Total	15 a 24 anos	
Brasil	45.919	17.762	38,70%
Amazonas	533	249	46,70%
Manaus	467	210	45,00%
Alagoas	724	279	38,50%
Maceió	360	163	45,30%
Bahia	2.037	807	39,60%
Salvador	1.007	477	47,40%
Ceará	1.226	432	35,20%
Fortaleza	603	237	39,30%
Espírito Santo	1.446	531	36,70%
Vitória	230	97	42,20%
Goiás	1.004	351	35,00%
Goiânia	313	128	40,90%
Mato Grosso	996	278	27,90%
Cuiabá	336	140	41,70%
Pará	805	289	35,90%
Belém	332	152	45,80%
Pernambuco	4.140	1.696	41,00%
Recife	1.363	631	46,30%
Rio de Janeiro	7.331	2.816	38,40%
Duque de Caxias	522	213	40,80%
Rio Grande do Sul	1.658	533	32,10%
Porto Alegre	534	217	40,60%
Santa Catarina	423	105	24,80%
Florianópolis	35	9	25,70%
São Paulo	15.632	6.430	41,10%
Itaquaquecetuba	198	72	36,40%
Brasília-DF	770	341	44,30%

Fonte: SIM/DATASUS, 2003.

Dessa forma, considerando a divisão do SIM/DATASUS em 12 grupos etários e verificando os dados da tabela, fica evidenciado que, na faixa de 15 a 24 anos de idade, os homicídios atingem sua maior incidência. Nos municípios de Manaus, Recife, Duque de Caxias e Brasília representam quase 50% dos óbitos juvenis. E, com exceção de Florianópolis (25,7%), todos os municípios apresentam índice superior a 30%.

A utilização de armas de fogo na ocorrência de homicídios entre os jovens cresce gradualmente e, por isso, é preocupante. Como pode ser visto na tabela 5, no ano de 1998, a taxa de mortalidade por armas de fogo foi de 35,1 para 100.000 jovens.

**TABELA 5 – Taxa de mortalidade por armas de fogo entre a população de 15 a 24 anos, 1998/2000**

Unidades Federativas	Mortalidade		% crescimento
	1998	2000	
Brasil	35,1	41,9	19,5
Amazonas	19,4	18,7	-3,4
Alagoas	26,3	33	39,7
Bahia	26,2	22,8	-12,9
Ceará	13,5	17,8	31,9
Espírito Santo	77,4	64,9	-16,2
Goiás	20,5	29,7	44,7
Mato Grosso	36,5	44,6	22,2
Pará	15,6	13,9	-11,1
Pernambuco	101,3	93,5	-7,7
Rio de Janeiro	96,5	102,2	6
Rio Grande do Sul	25,9	30,1	16
Santa Catarina	8,8	8,4	-5,1
São Paulo	40,5	65,2	61,1
Distrito Federal	68,6	64,2	-6,4

Fonte: SIM/DATASUS In: WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

Em 2000, essa proporção elevou-se para 41,9, caracterizando um crescimento de 19,5% em dois anos. Nos estados de Alagoas, Ceará e Goiás houve um crescimento de quase 50%, das mortes causadas por

armas de fogo. E o Estado de São Paulo registrou uma incidência de 61,1% sobre o número de ocorrências em 1998. Por outro lado, algumas unidades registraram uma relativa queda em seus índices, como Amazonas, Santa Catarina, Distrito Federal, Pernambuco, Pará, Bahia e Espírito Santo. Esses dois últimos apresentaram uma diminuição de mais de 12% nas taxas de homicídios provocados por arma de fogo.

Nas tabelas 6 e 7, é possível observar que o maior registro de óbitos por homicídio entre os jovens é realizado durante os sábados e domingos.

**TABELA 6 – Distribuição dos homicídios nos dias da semana entre os jovens de 15 a 24 anos – Brasil, 2000**

Dia da semana	População de 15 a 24 anos	
	Número de homicídios	% (homicídios)
Segunda	2.233	13,2
Terça	1.914	11,0
Quarta	1.777	11,7
Quinta	2.001	12,7
Sexta	2.260	13,0
Sábado	3.201	17,4
Domingo	3.849	21,2
Total	17.235	100,0

Fonte: SIM/DATASUS In: WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

**TABELA 7 – Média dos homicídios por dias úteis e final de semana – Brasil, 2000**

Período	População de 15 a 24 anos
	Número de homicídios
Dias úteis	2.037
Fim de semana	3.525
Diferença	73,00%

Fonte: SIM/DATASUS In: WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência III: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2002.

Somando-se os números contabilizados nos dias úteis – que são cinco –, temos 10.185 homicídios. E, nos dois dias do fim de semana, foram 7.050 casos em 2000. Calculando-se a média entre os dias úteis e o final de semana, tem-se uma diferença de 73% do número de mortes registradas nesse período em relação ao primeiro, sinalizando que os jovens “morrem” mais nos dias de ociosidade, em que não estão na escola ou no trabalho.

## 2.2 A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

É nesse quadro que se situa um dos mais sérios problemas enfrentados pelo sistema educacional do país na contemporaneidade: o agravamento de situações geradoras de “violências nas escolas”, grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas para a preparação e formação da juventude no espaço escolar.

Os estudos e pesquisas que a UNESCO e seus parceiros vêm realizando têm trazido contribuições importantes, no sentido de oferecer um diagnóstico amplo e aprofundado sobre a juventude, os diferentes tipos de violências e seus efeitos nas escolas (Castro et al., 2001).

Neste contexto está situado um dos mais completos estudos já feitos sobre o assunto na América Latina: a pesquisa “Violências nas Escolas” (Abramovay e Rua, 2002). Desenvolvido em 14 capitais das unidades da federação<sup>15</sup>, a partir das percepções de alunos, pais/responsáveis, professores, diretores e funcionários de escolas públicas e particulares, esse estudo permitiu a construção de um mapa sobre os diversos tipos de violências registrados nas unidades escolares.

---

<sup>15</sup> A pesquisa foi realizada no decorrer do ano 2000, em escolas públicas e particulares brasileiras, nas seguintes capitais das unidades da federação: Maceió (AL), Manaus (AM), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Brasília (DF), Vitória (ES), Goiânia (GO), Cuiabá (MT), Belém (PA), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e São Paulo (SP).

Para conhecer o mundo da escola e a percepção de seus diversos atores<sup>16</sup>, a pesquisa optou por uma concepção abrangente de violência, incorporando não apenas a idéia de maus-tratos, uso de força, intimidação, mas também as dimensões sócio-culturais e simbólicas do fenômeno<sup>17</sup>.

O estudo aponta algumas situações que podem, no limite, deslanchar a violência, como atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicitação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo e não-interação da família e da comunidade, com os integrantes da unidade escolar. Sugere, entretanto, que essas situações devem ser pensadas de forma integrada, não havendo entre as mesmas uma relação de causalidade, mas de profunda interdependência.

A pesquisa confirma dados já levantados por Waiselfisz (2000), que chamam a atenção para o fato de as principais vítimas de violências serem os alunos, seguidos de professores, funcionários e diretores.

Verificou-se que o impacto mais significativo da violência é tornar o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando as faltas dos alunos e a piora da qualidade do ensino, conforme indica a tabela 8.

---

<sup>16</sup> Foram aplicados questionários para os alunos (33.655), para os pais (10.225) e para os membros do corpo técnico-pedagógico (3.099), distribuídos em 239 escolas públicas e 101 escolas privadas. Além disso, mediante técnicas qualitativas, foram entrevistados diretores, coordenadores de disciplina, supervisores, agentes de segurança e policiais. Foram feitos grupos focais com alunos, pais e professores, totalizando 2.155 pessoas, com 729 horas de entrevistas gravadas.

<sup>17</sup> Blaya (2001), em pesquisa sobre o clima escolar e a violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra, observa que as ofensas verbais foram a expressão de violência mais freqüente nestes países, confirmando que, na escola, o maior problema não é a violência “bruta”, mas as perturbações e as “microvitimizações repetidas” (Debarbieux et al., 1998).

**TABELA 8 – Alunos, por percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação 2000 (%)**

Capitais	Conseqüências da violência na escola sobre o desempenho escolar				
	Não consegue se concentrar nos estudos	Fica nervoso, revoltado	Perde a vontade de ir à escola	O ambiente da escola fica pesado	A qualidade das aulas piora
Belém	46	28	28	33	28
Cuiabá	51	39	34	42	30
Distrito Federal	46	32	31	44	34
Florianópolis	38	32	29	48	29
Fortaleza	49	32	34	36	30
Goiânia	46	34	34	38	30
Maceió	46	33	29	33	25
Manaus	52	33	34	34	31
Porto Alegre	42	33	32	44	30
Recife	41	29	27	35	27
Rio de Janeiro	42	28	27	37	28
Salvador	46	30	31	39	31
São paulo	42	32	33	42	35
Vitória	44	34	31	43	30

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Foi perguntado ao informante: *como você acha que a violência afeta seus estudos: Não consegue se concentra nos estudos; Fica nervoso, revoltado; Não sente vontade de ir à escola (Marque todas que forem verdadeiras)* Foram consideradas apenas as respostas afirmativas.

Tais acontecimentos trazem conseqüências drásticas para os alunos que sofrem com a repetência ou até mesmo com a exclusão da escola. Além disso, a repetência e a evasão escolar comprometem a eficiência do sistema escolar<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas em Educação – INEP/2002 –, os alunos do ensino fundamental necessitam de 10,2 anos para completar os 8 anos previstos de estudo. Já no ensino médio, os estudantes levam, em média, 3,8 anos para completar os 3 anos previstos.

Observa-se, ainda, que a violência afeta, significativamente, o clima escolar. A deterioração das relações incide na qualidade das aulas e no desempenho escolar dos alunos (Abramovay e Rua, 2002).

O “clima de violência”, além de influir na qualidade de ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. Consta-se que um ambiente escolar desfavorável contribui para o esgarçamento das relações entre os atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção)<sup>19</sup>. A tabela 9 fornece um panorama sobre os aspectos de que os alunos menos gostam na escola.

**TABELA 9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%)**

Capitais Federais	Os alunos não gostam nas escolas				
	Do espaço físico (salas de aula, corredores)	Da secretaria, da direção	Da maioria dos alunos	Das aulas	Da maioria dos professores
Belém	50	35	24	19	20
Cuiabá	39	30	33	24	21
Distrito Federal	48	36	32	29	25
Florianópolis	41	38	33	34	29
Fortaleza	40	37	34	21	27
Goânia	47	27	27	23	24
Maceió	38	28	42	20	25
Manaus	43	32	31	19	23
Porto Alegre	45	29	30	31	25
Recife	45	40	33	26	22
Rio de Janeiro	49	28	28	23	20
Salvador	46	36	39	24	26
São Paulo	41	35	36	26	24
Vitória	46	30	27	30	26

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, Unesco, 2001.

Solicitou-se ao informante: *Marque o que você não gosta na sua escola*. Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas.

<sup>19</sup> Ortega levanta a importância da prevenção da violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência. Este processo implica a mobilização de muitas motivações. Assim, a educação de emoções, sentimentos e valores não pode ser um simples esquema no processo, mas a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias ao currículo, para permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento de seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo (Ortega, 2001: 209).

Diante deste quadro, o estudo destaca a importância de se atentar para os cuidados com o entorno da escola e com o ambiente escolar; a interação escola, família e comunidade; a importância do estabelecimento de mecanismos de negociação de normas e regras dentro da escola; a criação de processos de sensibilização voltados aos professores sobre as diversas formas de violência; a implementação de ações pontuais de segurança pública; a valorização e organização de jovens; a articulação entre as diferentes áreas governamentais (educação, justiça, cultura etc.) e a elaboração de materiais didáticos escritos e áudio-visual (Abramovay e Rua, 2002).

### 2.3 SITUAÇÃO DAS ESCOLAS INOVADORAS

O estudo *Escolas Inovadoras* acompanha, no que se refere as práticas de violências escolares, a mesma tendência já exposta na pesquisa *Violências nas Escolas*, apresentada no item acima.

Cabe ressaltar, entretanto, que uma parte significativa dos problemas expostos pelas escolas, fundamentalmente, aqueles que têm origem no interior das próprias escolas, são apresentados como situações vivenciadas no passado da instituição escolar. As experiências *bem sucedidas* desenvolvidas por essas escolas puderam agir diretamente na transformação desses espaços, diminuindo significativamente situações de conflito e violência.

Os principais problemas enfrentados pelas escolas podem ser ordenados da seguinte forma: problemas relacionados ao que Debarbieux e Blaya (2001) vem denominando de *microviolências*, ou condutas anti-sociais e anti-escolares; e a problemas oriundos de práticas violentas externas a escola.

Como pode ser observado na tabela 10, a alta incidência apresentada pelo item *briga entre alunos* (62,9%) revela a existência de uma preocupação das direções escolares com os aspectos relacionados à convivência interna, principalmente no que tange às relações existentes entre os próprios jovens. As brigas entre os alunos, segundo o próprio relato dos diretores, ocorrem por diversos motivos – briga



por namorados (as), brigas por “encarar”, brigas por “brincadeiras,” envolvimento dos jovens com outros grupos externos (*rappers*, grafiteiros, *hip-hop*, gangues etc.) –, que geram atritos no exterior da escola e repercutem no seu interior<sup>20</sup>.

**TABELA 10 – Proporção de diretores<sup>1</sup>, segundo indicação dos maiores problemas enfrentados pela escola no que se refere a situações de violência – 2002**

Problemas enfrentados pela escola	(%) <sup>2</sup>
Briga entre alunos	62,9
Uso de drogas	58,0
Pichações e depredações na escola	54,5
Alunos indisciplinados	53,1
Conflitos no entorno da escola	51,7
Roubo/furto	49,0
Falta de Respeito	42,0
Alunos armados dentro da escola	28,0
Agressões morais	28,0
Ameaça aos professores	25,9
Invasões	24,5
Discriminações diversas (cor, sexo, local de moradia, etc)	22,4
Ameaça	22,4
Problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)	20,3
Venda de drogas	19,6
Violência sexual	15,4
Problemas com a polícia	14,7
Homicídio	5,6

Fonte: Pesquisa Escolas Inovadoras, UNESCO, 2002

(1) 143 diretores responderam a esta questão.

(2) Foram consideradas apenas respostas afirmativas à pergunta: “Quais os maiores problemas enfrentados por esta escola, no que se refere a situações de violência? (Se necessário, marque mais de uma opção)”.

<sup>20</sup> A pesquisa “Violências nas escolas” mostrou que, na percepção dos alunos, uma das principais insatisfações declaradas refere-se aos seus próprios pares. (Abramovay e Rua, 2002: 156)

Ao reconhecer este como um dos principais problemas enfrentados pela escola, as direções escolares procuram, em certa medida, demonstrar a dificuldade que existe em transformar a instituição em um ambiente prazeroso para o jovem. Além disso, manifestam ter conhecimento de que a “briga entre alunos” está diretamente associada à falta de vínculos e atitudes de pertencimento do jovem com relação à escola, constituindo-se como um desafio.

*A escola tinha um índice elevado de violência, em mais de 70%. Havia muita briga entre os alunos, pichações, depredação. Não podia fazer uma festa de portões abertos. E o próprio alunado foi dando propostas de como poderíamos enfrentar o problema. Eles foram tomando a escola como deles. (Entrevista com diretora, Pernambuco)*

Ainda dentro das microviolências, a tabela também revela um outro leque de temas relacionados ao cotidiano da escola. É possível observar que também tiveram alta incidência outros itens associados à idéia de indisciplina e quebra do pacto de convivência, tais como: alunos indisciplinados (53,1%), agressões morais (28%), discriminação (22,4%), ameaças aos professores (25,9%), ameaças em geral (22,4%) e falta de respeito (42%). Isto sugere um cotidiano tenso e complexo do ponto de vista da gestão escolar. Tais itens mostram a ausência ou, no mínimo, a fragilidade da comunidade escolar para estabelecer canais de interlocução interna, mecanismos capazes de ordenar e estabelecer relações de reciprocidades positivas, como mostra este relato de uma diretora: *Conflitos entre alunos e professores dificultam a discussão de questões sobre violência. É necessário sensibilizar os professores. Direção e professores se reúnem uma vez por semana para discutir, fazer planejamento. Nestas reuniões estão tentando fortalecer a discussão sobre violência.*

Neste sentido, pode-se sugerir que as principais práticas de violência existentes no interior da escola tem como efeito principal a desestruturação das relações internas, a quebra dos pactos de convivência, estabelecendo um cotidiano tenso. Os problemas relacionados a violência verbal e a dificuldade de diálogo entre os diferentes atores da escola ilustram não apenas a perda da capacidade

de estabelecer canais de comunicação como também o obstáculo ao processo de aprendizado, gerando medo, sentimento de impotência e diminuindo a auto-estima institucional. Esta tensão tende a aumentar quando se analisa as variáveis externas a escola que repercutem diretamente no cotidiano escolar.

Observa-se na tabela 10 que um conjunto de outros itens – tais como invasões (24,5%), venda de drogas (19,6%), problemas com pessoas ligadas ao tráfico (20,3%), conflitos no entorno escolar (51,7%), alunos armados (28,0%), uso de drogas (58,0%), – também foram bastante assinalados. Estes itens revelam uma forte influência de ações de origem externa a escola. Observa-se que são recorrentes as referências de professores ou diretores sobre certos alunos que chegam à escola como vítimas de agressões realizadas por parentes ou por grupos/gangues do entorno. Como se observou em muitos casos, certas rivalidades e oposições externas entre grupos ou gangues repercutem e são vividas no interior da escola.

*Por exemplo, aqui você tem questão de drogas, você tem questão de gangues, é funk, essas coisas e aí eles são diferentes. Então, às vezes, agente tá até detectando em salas, eles se identificam e começam a formar grupinhos, então ultimamente agente tem tido alguns problemas e eu tenho até pela conversa com os alunos, eu tenho observado: ah, fulano é de tal lugar. (Entrevista com diretora, Rio de Janeiro).*

Chama atenção ainda, os itens violência sexual (15,4%) e homicídios (5,6%), que são manifestações de violências que têm grande impacto nas representações e percepções dos alunos, incidindo consideravelmente no aumento da instabilidade institucional.

Este tipo de situação gera, tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade como um todo, a sensação de que a escola é um espaço inseguro e pouco confiável para o convívio social. A violência externa abala não apenas a auto-estima individual como também a auto-estima institucional. Os problemas de comportamento, como pequenas agressões e indisciplinas, assumem uma dimensão mais dramática, pois são muitas vezes explicados como partes das *brigas entre gangues* ou *grupos rivais*.

O que estes depoimentos revelam é que a violência escolar é vivida de forma distinta e oriunda de diferentes matizes. Chama a atenção, nos dados acima, o fato de que existe uma preocupação em diferenciar os tipos de violência (interna, externa), atribuindo-se a eles causas também distintas. A violência do entorno escolar aparece como um tencionador a mais nas frágeis relações estabelecidas no interior da escola, como mostra a entrevista com um diretor. *As drogas são uma questão externa, no ambiente externo, a droga gera violência na escola porque muda o comportamento do aluno, altera, deixa mais agressivo, sem condições de conversa, isso é um tipo de violência que já nos deu problema.*

Ao confrontar o resultado acima com os depoimentos, observa-se que existe um consenso em relação as práticas violentas. Estas são percebidas como desagregadoras das relações internas estabelecendo fronteiras entre alunos, assim como entre alunos e professores. Os diferentes depoimentos mostram que os principais problemas enfrentados no interior das escolas estavam direta ou indiretamente relacionados a questões de indisciplina, e desrespeito, enquanto que os problemas relacionados ao entorno estão associados principalmente a presença de gangues e tráfico de drogas.

### **2.3.1 Repetência e abandono escolar, os efeitos da violência**

Os principais efeitos dessas diferentes práticas violentas são observados no desempenho escolar dos alunos, no aumento do abandono escolar e na repetência. Estes dilemas a serem equacionados pelas escolas públicas, de uma maneira geral, também se encontram presentes em escolas que têm uma proposta inovadora, onde a abertura para o “novo” ainda convive com “velhos” problemas. É possível inferir que o adequado enfrentamento destas questões possibilitará a construção de uma outra escola pública de maior qualidade, como mostra o depoimento de um diretor: *(...) por mais que haja alguém que fale mal da escola pública nós achamos que ela é a melhor, porque aqui nós trabalhamos com tantas diferenças, há escolas que selecionam, que classificam para o aluno entrar, então, eu acredito que a escola pública hoje recebe todo mundo.*

As diferentes concepções da comunidade escolar expressam expectativas históricas que não só responsabilizam o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar, como também sinalizam para a situação em que se encontra o ensino no país que, apesar de universalizado, ainda não garante qualidade para todos.

As escolas analisadas tentam romper com a situação que paira sobre inúmeras instituições públicas de ensino, embora isso não se faça tão facilmente, já que implica romper com uma série de condições e com a descrença e com o conformismo de muitos:

*(...) Depois da implantação dos projetos o clima escolar ficou favorável, propenso ao trabalho, e conseqüentemente eles [os alunos] estão prontos a aprender. Antes o aluno era distante não se integrava à escola, tínhamos problemas com repetência. Hoje, com a nossa gestão, eles se sentem seguros, próximos, os alunos atendem, entendem a proposta da escola. Os projetos desenvolveram nos alunos a afetividade tanto pelos professores, quanto pela escola. Essas mudanças vêm se dando lentamente no processo. (Entrevista com diretora, Goiás).*

É preciso ressaltar que, em razão de diversos fatores, como necessidade de trabalho ou de procura de trabalho, falta de apoio financeiro para passagens, livros, cadernos, lápis, ajuda nos afazeres domésticos, situações de violência no entorno ou no interior da escola, muitos estudantes abandonam os estudos, o que além de comprometer o seu processo de formação, também repercute na sua trajetória profissional.

Parte significativa dos jovens que não conseguem concluir a escolaridade básica, em idade considerada apropriada pelo sistema de ensino brasileiro, migram para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente para o ensino noturno. De uma maneira geral, sua oferta é de cunho compensatório, sendo seu ensino uma “recuperação” de conteúdos da escola regular, sem compromisso com a construção de saberes por esses alunos que, normalmente, enfrentam um processo de ensino/aprendizagem a partir de metodologia que não leva em consideração suas diferenças, acúmulos, origem sócio-cultural e experiências de vida.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Para se ter um quadro da situação de acesso, em 2002, dos 8.710.584 alunos matriculados no ensino médio, 4.255.234 estavam no ensino noturno, a grande maioria (4.184.803) estudando na zona urbana, conforme indica dados INEP/MEC.

No quadro a seguir destacam-se as principais questões enfrentadas pelas escolas inovadoras.

**QUADRO I – Fatores relacionados ao abandono, repetência e evasão escolar**

Relacionados a fatores do sistema de ensino	Relacionado a fatores externos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desrespeito às condições culturais dos jovens e adultos – metodologias inadequadas.</li> <li>• Multirrepetências – Falta de interesse do aluno.</li> <li>• Dificuldades de encontrar estágios.</li> <li>• Atividade profissional que atrapalha os estudos, provocando cansaço físico e mental.</li> <li>• Horário de aulas incompatíveis.</li> <li>• Ausência de disciplinas.</li> <li>• Currículos desinteressantes.</li> <li>• Falta de qualidade no ensino.</li> <li>• Ausência de preparação para o trabalho.</li> <li>• Carência de professores</li> <li>• Alunos matriculados por uma central de atendimento (0800) em escolas distantes de suas comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toque de recolher imposto pelo tráfico, dificultando a permanência de jovens oriundos de área de risco nas escolas noturnas.</li> <li>• Alunas que têm filhos e não têm com quem deixá-los (falta creche).</li> <li>• Famílias desestruturadas.</li> <li>• Mudanças sucessivas de trabalho</li> <li>• A atuação dos jovens no mercado informal, e no tráfico.</li> <li>• Dificuldades impostas pelas empresas que não liberam os alunos.</li> <li>• Empregos temporários.</li> <li>• Conflitos no entorno.</li> <li>• Alunos armados.</li> <li>• Discriminação quanto a cor, sexo, local de moradia.</li> <li>• Venda ou uso de drogas.</li> <li>• Ruas sem iluminação.</li> </ul>

Nesse contexto, a responsabilidade pela interrupção nos estudos não recai exclusivamente sobre o aluno. Como foi possível observar, a interrupção é consequência de múltiplos fatores: condições de trabalho, stress, moradia,

desinteresse pelas aulas, e principalmente pelo sentimento de insegurança como mostra o depoimento de uma diretora: *Eles chegam cansados do trabalho e encontram professores que ministram aulas como se eles fossem crianças, assim sentem-se duplamente punidos pelo sistema e pela injustiça social.*

Em relação à repetência, as justificativas vêm sempre atreladas a modelos de eficiência de desempenho e à falta de acompanhamento familiar nos estudos dos alunos. Parece haver um certo consenso a respeito da participação da família na escola e das expectativas com relação ao desempenho e comportamento do aluno.

Nos depoimentos, a ênfase está na falta de interesse dos pais em acompanhar as tarefas escolares dos filhos, seja por falta de tempo em virtude das exigências do trabalho, seja por não terem a escolarização mínima, ou ainda por constituírem *famílias desagregadas*. Na maioria das vezes, é colocada sobre os ombros da família a responsabilidade total pelo fracasso escolar do filho, como sinaliza uma diretora: (...) *essas crianças são filhos de pais analfabetos, nunca trazem os exercícios de casa feitos. Não têm quem os ajude.*

### 2.3.2 Superando Violências

Percebe-se nos depoimentos que a partir de um conjunto de ações, experiências e projetos que serão analisados nos próximos capítulos, o falar sobre as práticas violentas acaba tendo relação direta com a repetência, o abandono e o sucesso no processo ensino-aprendizagem. O fato da escola procurar mecanismos de diminuição e superação dos atos de violência possibilitou uma visão mais crítica e menos tolerante em relação aos atos violentos, permitindo o estabelecimento de um *antes* e um *depois*, como mostra o relato abaixo:

*Bom, eu acho que a escola foi do marco 0 ao 10. Antes se falava mal, a escola só era referência pra coisas más. Reportagem mesmo, só vinha pra filmar os banheiros sujos e as coisas que acontecia. Agora, é motivo de orgulho, não só para os alunos como para a comunidade. Era pichação, era os bandidinhos que jogavam pedra, queimavam a sala de ciência, nossa, foi uma época horrível mesmo. (Grupo focal com aluno, São Paulo)*

Se o medo gera uma certa instabilidade no ambiente escolar, não se pode deixar de constatar também que este diminui, quando há a preocupação da direção escolar com os aspectos relacionados à integração dos diferentes atores das escolas.

Neste processo de busca por estratégias que visem à diminuição das práticas violentas, a escola se colocou em duas situações interessantes: de um lado, a escola teve que dar visibilidade aos atos de violência, o que permitiu o reconhecimento e o enfrentamento destas ações. De outro, a escola teve que romper com o discurso de vitimização e enfrentar também os problemas externos a ela, gangues, tráfico, violência doméstica.

Desta forma, o que foi possível perceber no estudo é que o falar sobre a violência significa contextualizar a escola em espaços e tempos distintos. Debarbieux, em suas pesquisas, vem sinalizando para a importância de se tratar da “multiplicidade” de sentidos que são atribuídos à violência, além do modo como estes sentidos fornecem certas representações acerca do que é violência. A escola é muitas vezes retratada como um espaço institucional autônomo, com regras disciplinares rígidas e fronteiras claramente identificáveis, sendo a ela comumente atribuída a responsabilidade pelo processo de educação e formação do jovem. Essa responsabilidade aumenta nos dias atuais, quando se relaciona aumento da criminalidade com a incapacidade da escola de “manter” o jovem no seu interior; e isso é compreendido como uma “falência” do sistema educacional.

Partindo prioritariamente destes resultados, a UNESCO Brasil se volta para uma série de trabalhos relacionadas com a implantação de políticas públicas que contribuam para a reversão da violência. A pesquisa relatada nesse livro oferece mais um aporte nessa direção, como se observará no capítulo a seguir, que apresenta as escolas inovadoras estudadas.



## SUMÁRIO

- A partir dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com base no Censo Demográfico de 2000, dos cerca de 170 milhões de habitantes do país, uma expressiva parcela – 34 milhões, equivalentes a 20% do total – é constituída por jovens de 15 a 24 anos. É justamente nesta faixa que se encontram os maiores índices de mortes por causas violentas. Em 68,3% dos casos de homicídios registrados entre a juventude, as armas de fogo foram as grandes causadoras de vítimas fatais. Observa-se que o número de homicídios entre a população de 15 a 24 anos equivale a 38,7% dos óbitos registrados entre a população total do país. Consta-se também que nos sábados e domingos ocorrem os principais atos de violência. Os dados indicam que os jovens “morrem” mais nos dias de ociosidade, ou seja, nos dias em que não estão na escola ou no trabalho.
- De acordo com cálculos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, os custos da violência, no Brasil, somados os gastos de instituições públicas e privadas chegavam, em agosto de 2001, a R\$ 105 bilhões, 10,5% do Produto Interno Bruto – PIB do país.
- A partir do estudo *Violências nas Escolas*, observou-se que certas situações são desencadeadoras de violência, tais como: atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicitação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar e não-interação da família e da comunidade, dentre outras. A violência implica na construção de um ambiente pouco apropriado às aulas, acentuando as faltas dos alunos e a piora da qualidade do ensino. Ainda neste campo, observa-se que a violência afeta o clima escolar, deteriorando as relações e incidindo sobre a qualidade das aulas e no desempenho dos alunos.

- O “clima de violência”, gerando a sensação de insegurança, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. Um ambiente escolar desfavorável contribui para o esgarçamento das relações entre os atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção).
- A alta incidência apresentada pelo item *briga entre alunos* (62,9%), apontado pelos diretores como um dos principais problemas enfrentados pela escola, revela a existência de uma preocupação das direções escolares com os aspectos relacionados à convivência interna, principalmente no que tange às relações existentes entre os próprios jovens. As brigas entre os alunos, segundo o próprio relato dos diretores, ocorrem por diversos motivos – briga por namorados(as), envolvimento dos jovens com outros grupos externos (*rappers*, grafiteiros, *hip-hop*, gangues etc.) –, que geram atritos no exterior da escola e repercutem no seu interior.
- É possível observar que também tiveram alta incidência outros itens associados à idéia de indisciplina e quebra do pacto de convivência, tais como: alunos indisciplinados (53,1%), agressões morais (28%), discriminação (22,4%), ameaças aos professores (25,9%), ameaças em geral (22,4%) e falta de respeito (42%). Isto sugere um cotidiano tenso e complexo do ponto de vista da gestão escolar. Tais itens mostram a ausência ou, no mínimo, a fragilidade da comunidade escolar para estabelecer canais de interlocução interna, mecanismos capazes de ordenar e estabelecer relações de reciprocidades positivas.
- Os principais efeitos dessas diferentes práticas violentas são observados no desempenho escolar dos alunos, no aumento do abandono escolar e na repetência.
- O curso noturno é aquele em que se evidenciam os maiores índices de abandono (73%). A responsabilidade pela interrupção nos estudos não recaiu exclusivamente sobre o aluno; a interrupção é consequência de múltiplos fatores: condições de trabalho, stress,

moradia, desinteresse pelas aulas, e principalmente o sentimento de insegurança.

- Observou-se nos depoimentos que a partir de um conjunto de ações, experiências e projetos, o falar sobre ações violentas adquire um outro significado. O fato da escola procurar mecanismos de superação e diminuição dos atos de violência permitiu uma visão mais crítica e menos tolerante em relação aos atos violentos, permitindo o estabelecimento de um *antes* e um *depois*.

### 3. AS ESCOLAS INOVADORAS

O presente capítulo retrata as escolas inovadoras, observando processos, trajetórias e conhecimentos produzidos, tendo em vista, fundamentalmente, a singularidade de cada escola, no que se refere às experiências capazes de contribuir para a implementação, na escola pública brasileira, de práticas voltadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência.

O capítulo apresenta-se estruturado em três blocos. No primeiro, colocam-se algumas reflexões sobre possíveis categorias de escolas inovadoras, de acordo com as características dos processos correntes. No segundo, são analisadas as 14 escolas selecionadas para o estudo em profundidade. Por fim, são sistematizadas as principais tendências reveladas pelo conjunto de projetos e ações em curso nessas escolas.

Nessa etapa do estudo é possível perceber que as escolas inovadoras defrontam-se com questões que atravessam as particularidades regionais e lançam mão de alternativas de solução recorrentes, compartilhando o desafio de melhorar o ambiente escolar por meio de práticas criativas e inovadoras. Nesse sentido, a análise de seus perfis permite identificar uma variedade considerável de interpretações sobre o que são projetos ou ações direcionados à superação da violência.

Observa-se desde projetos bem estruturados e deflagradores de mudanças palpáveis na vida da escola até ações pontuais, de expressão limitada. Ainda que freqüentemente se apoiem em diretrizes e intervenções das secretarias de educação, essas escolas assumem identidade própria na forma como se desenvolvem, produzindo

resultados distintos em seu trabalho. É o caso, por exemplo, de um projeto de apoio ao adolescente, centrado nas questões da sexualidade e do uso de drogas. Fruto de iniciativa externa, o projeto aparece, em uma das escolas, como atividade restrita à “discussão de temas relativos à afetividade e à sexualidade”. Em outra, extrapolou o formato-padrão, originando a criação de um “Núcleo de apoio permanente ao adolescente”, ampliando-se e envolvendo em sua organização uma equipe permanente, formada por um professor e 12 alunos, voltados ao atendimento sistemático, tornando-se referência para outras ações em curso na escola.

Enfim, como já pontuado, o que dá unidade às escolas focalizadas nesse capítulo é o fato de buscarem formas alternativas para enfrentar problemas. Neste sentido, talvez, a questão mais relevante seja a idéia de negociação/articulação. Como esses diferentes grupos influem, compartilham e mudam certas realidades?

### 3.1 CONTEXTUALIZANDO AS INOVAÇÕES

De uma forma geral, pode-se agrupar essas escolas em três tipos: (a) *escolas com ações pontuais*; (b) *escolas que visam à integração das estratégias*; e (c) *escolas com estratégias integradas*. É importante ressaltar que esta categorização não considera certas particularidades regionais. Além disso, vale lembrar que a constituição de uma “tipologia” não permite projetar hierarquizações nem traçar uma linha evolutiva, no que se refere às estratégias de ação de cada escola. Os agrupamentos realizados não podem ser comparados do ponto de vista de uma “situação precária” para uma “situação ideal”. Seu objetivo é contribuir para a compreensão dos processos pelos quais determinadas ações são recorrentes e como se integram com outros aspectos mais gerais de cada localidade.

As *escolas com ações pontuais* são aquelas que passaram por situações de violência aguda, geralmente algum ato forte (homicídio, ameaça, espancamento etc.), gerador de reação imediata, freqüentemente da parte de um indivíduo (professor, aluno, diretor ou pai de aluno). Nesses casos, a gravidade do ato consegue estabelecer uma unidade em torno

de seu enfrentamento, embora a escola disponha de pouca experiência para lidar com ações extraclasse. Os trabalhos são desenvolvidos com base na ação de um ou mais professores, notadamente os vinculados à prática de atividades esportivas e culturais, como é o caso dos de educação física. São trabalhos que, quase sempre, têm lugar no espaço das aulas, não ultrapassando seus limites formais. Esporadicamente, ocorrem sob a forma de gincanas ou feiras, tendo, portanto, expressão pontual. Destaca-se, também, a realização de palestras, debates e discussões como meio de trabalhar o conteúdo das ações desenvolvidas.

Com frequência, as escolas recorrem às secretarias estaduais de educação, em busca de auxílio. Assim, alguns programas ou projetos dessas instituições acabam por tornar-se sua principal referência. Para além das palestras, observa-se que existem dificuldades para lidar com problemas que têm origem em outras esferas, como drogas, violência doméstica e violência do entorno.

Muitos alunos e ex-alunos coordenam atividades e permanecem nas escolas além do horário regular para preparar tais atividades. Os jovens têm o hábito de ocupar o tempo livre na escola, na programação de suas atividades extracurriculares. As escolas também promovem atividades culturais, com reflexos positivos para a comunidade.

Apesar da objeção da maioria dos diretores, algumas escolas desenvolvem parcerias com a polícia civil, *Observamos a presença permanente de duas policiais militares que fazem a ronda na escola.* Existem comissões que fazem a articulação entre as secretarias de segurança e as secretarias de educação. Materiais impressos são distribuídos nas escolas, tendo como foco a violência escolar, o uso de drogas etc. Alguns diretores recorrem, ainda, à polícia militar, para fazer a segurança/ronda em suas escolas.

Enfim, o que chama a atenção nas escolas com ações pontuais é a capacidade de aglutinar, incentivar os diferentes atores. As ações encontram-se ainda embrionárias, mas podem reverter em estratégias mais programáticas e de proporções maiores, se devidamente incentivadas e se houver investimento efetivo.

*As escolas que visam à integração das estratégias* caracterizam-se, especialmente, por já possuírem algumas atividades, experiências ou

ações regulares que trabalham a questão da violência e da paz. Estas ações, ao contrário das escolas anteriormente abordadas, apresentam algum tipo de consolidação. São atividades ligadas à cultura, ao esporte e ao lazer:

*Trabalhamos com projeto-piloto de semestre e miniações. No 1º semestre, trabalhamos com o projeto da Copa, que é um assunto de interesse dos alunos. Realizamos socialização através do teatro. Estamos desenvolvendo o Projeto Juvenil, trabalhamos com jogos e músicas. Assim, os alunos se sentem atraídos pela escola e a escola fica com a cara dos jovens.*  
(Entrevista com diretor)

Nestas escolas, os projetos já não são exclusivamente de autoria de um único professor, mas articulados com outros professores ou com moradores do entorno. Além disso, observa-se que existem outras ações, oriundas das secretarias de educação ou de ONGs locais.

Em tais escolas, também é possível perceber a existência de uma participação mais expressiva do entorno. Observa-se que há um diálogo maior entre pais de alunos e direção escolar. No entanto, apesar desta aproximação estabelecer canais de interlocução, ainda não se constitui como ação integrada por todos os atores, revelando-se uma certa dificuldade para ordenar os diferentes interesses locais. Assim, as ações tendem a ter caráter ainda pontual.

No que se refere à gestão escolar, constata-se que existe uma presença mais atuante do diretor (ou da equipe de direção), traduzida no seu conhecimento acerca dos problemas da escola e no grau de interlocução com os alunos e professores. O respeito pela escola e o reconhecimento de que seu espaço deve ser preservado são compartilhados pelos diferentes atores sociais.

Por fim, o que caracteriza as *escolas com ações integradas* são as estratégias de superação da violência voltadas não exatamente para um determinado projeto ou ação, mas para a forma de gestão do estabelecimento, o relacionamento entre alunos, professores e demais funcionários e a abertura para a comunidade.

São as escolas que conseguiram, ou estão tentando, enfrentar seus problemas de uma forma integrada, participativa e flexível. Nelas, observa-se a existência de diversas atividades, de cunho e origem distintos. O que as identifica como escolas inovadoras é a capacidade de integrar estes diferentes projetos e ações em seu cotidiano.

Os papéis do diretor, dos professores e dos alunos tornam-se fundamental para um bom desempenho. A capacidade de articulação e negociação é imprescindível para o “sucesso” da experiência. É interessante observar que o espaço escolar assume outras características, sendo não apenas um espaço de “aprendizagem”, mas de lazer, cultura e esporte, aparecendo como um espaço compartilhado e aberto.

Em sua grande maioria, os estabelecimentos pesquisados apontam, como resultados mais significativos das estratégias por eles adotadas, além da redução das várias formas de violência a que estão sujeitos, as mudanças ocorridas na relação dos alunos com a escola: aumento da assiduidade às aulas, melhoria no rendimento escolar, interesse pelo estudo e pela pesquisa, redução da evasão, apropriação de responsabilidades. Destacam-se, ainda, os ganhos relativos ao resgate da “imagem” da escola junto aos alunos, professores, funcionários e à comunidade, como traduz o depoimento de uma diretora: *Esta escola foi indicada para a pesquisa pelo fato de ter mudado e resgatado o respeito da comunidade. Valorizamos o ser e, aqui, o aluno tem um espaço dele, um espaço onde ele consegue atuar.*

Ainda que algumas das estratégias de superação da violência colocadas em prática se apresentem pouco estruturadas, parece haver uma gama de possibilidades de aprimoramento e dinamização das ações em curso. O tratamento mais individualizado dessas ações, por parte dos órgãos estaduais de educação, pode, certamente, constituir fator de sua maior qualificação e enriquecimento, no sentido de tornarem-se mais abertas à participação dos jovens e da comunidade; interagirem com as práticas curriculares cotidianas da escola; terem caráter sistemático; incorporarem um maior número de alunos e professores e atentarem às especificidades dos jovens, tirando partido de seu potencial criativo e de sua disposição para o novo.



## 3.2 FOCALIZANDO AS ESCOLAS INOVADORAS

Neste item, são apresentadas as 14 escolas inovadoras selecionadas como mais representativas. Os dados e as análises que se seguem são originários dos relatórios produzidos pelos pesquisadores das equipes locais. Na medida em que tais documentos comportam níveis e densidades distintos, respeitou-se, na elaboração dos perfis, o caráter autoral desses trabalhos.

### 3.2.1 Alagoas

#### ESCOLA ESTADUAL MIRIAM MARROQUIM – MACEIÓ

Rua da Liberdade, s/nº, Piabas, Jacintinho – Maceió/AL.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Maceió

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 797.759 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: não</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (5); FM (5)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 2</li> <li>• Museus: 2</li> <li>• Teatros: 4</li> <li>• Cinemas: 10</li> <li>• Jornais diários: 10</li> <li>• Jornais semanais: 5</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim; efetivo: não disponível</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

- **Contexto educacional do município**

UF Município	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	jovens/adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Alagoas	922.210	674.562	84.248	95.074	18.2	23.4
Maceió	212.403	121.810	28.641	20.489	9.1	11.0

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da escola**

### O entorno

A Escola Estadual Miriam Marroquim localiza-se na periferia de Maceió, no bairro denominado Jacintinho. A rua é estreita e de acesso difícil, não dispondo de ponto de ônibus. No seu entorno, existem casas de moradia populares, algumas grotas e bares. A área se caracteriza pela alta densidade demográfica e por uma infraestrutura precária (rede de abastecimento d'água insuficiente, coleta de lixo reduzida, carência de serviços de saúde) e pelas altas taxas de violência, conforme destaca jornal de grande circulação no município:

*A falta de água atinge 80% do Jacintinho: em algumas áreas, não chega mesmo, a não ser durante alguns momentos, pela madrugada. A violência e a falta de segurança no bairro deixam 87% da população aflita, enquanto os problemas de atendimento médico deixam insatisfeitos 58% dos moradores. (Jornal Gazeta de Alagoas, 11/02/2001)*

A população jovem no bairro é significativa, refletindo a situação do município, em que a faixa de 10 a 19 anos corresponde a aproximadamente 25% do total de habitantes (IBGE, 2002). Nesse contexto, a imagem construída sobre os jovens e o bairro é marcada por situações de violência e pela presença do tráfico de drogas:

*Assassinatos, lesões corporais, assaltos, tráfico e uso de drogas, além de pequenos furtos e porte ilegal de armas, são rotina no Jacintinho. A maioria dos crimes é praticada por jovens na faixa etária entre 17 e 25 anos. (...) Grotas e favelas cercam o bairro e ampliam os problemas. “Os jovens estão no caminho das drogas, se viciam e usam armas para praticar pequenos roubos e conseguir algum dinheiro para manter o vício”, afirma o delegado policial.(...) Brigas de galeras são outro problema: “É como ocorre no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, onde jovens ficam se digladiando com facas e revólveres, sobretudo em discussões surgidas em discotecas”, ressalta o delegado. Numa das vilas da Grota Santa Rosa, as pessoas deixaram seus casebres para fugir da violência no Jacintinho: lá se encontram 24.391 domicílios e 44 áreas consideradas vulneráveis. (Jornal Gazeta de Alagoas, 11/02/2001)*

O quadro de precariedade do bairro, agregado a uma visão, em geral, negativa dos jovens que lá residem, contribui para a construção de uma auto-imagem também profundamente comprometida. É habitual os jovens falarem de Jacintinho ou deles próprios de forma desqualificada, como mostra o depoimento de um aluno da escola: *Esse lugar não presta, só tem gente ruim. Os jovens? Ah, é tudo ruim também, ninguém aqui presta!* Entretanto, a construção dessa imagem generalizante se rompe muito rapidamente, na medida em que esses mesmos jovens são convidados a descrever o trabalho que vêm fazendo no projeto de prevenção de DST/AIDS:

*O grupo está discutindo o problema da Aids, educação sexual. Todo mundo tem participado. Quem? Todo jovem aqui do bairro. O meu grupo é muito ativo, participa, quer melhorar o bairro. Aqui tem muita gente boa. No tráfico? Só é um grupinho, pois a maioria dos jovens o que mais quer é um emprego. (Grupo focal com alunos, Alagoas)*

Ao mostrar entusiasmo e auto-estima elevada, o jovem aluno aponta a possibilidade de mudança.

## A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1981</li> <li>• Atendimento: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• N° de alunos matriculados: 2.500</li> <li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 2.000</li> <li>• N° de docentes: 90</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: Ensino Fundamental</li> <li>• Etapa com maior índice de repetência: Ensino Fundamental</li> <li>• Turno de maior repetência: Manhã e Noite</li> <li>• Turno de maior abandono: Tarde e Noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: Em elaboração</li> <li>• Instâncias de representação: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Grêmio</li> <li>• Parcerias freqüentes: Não tem parcerias</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N° de salas: 23</li> <li>• Sala de informática: Não tem</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: Não tem</li> <li>• Biblioteca: Não tem</li> <li>• Pátio: 1; Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 2; Vídeo: 1; Aparelhagem de som: 1</li> <li>• N° de computadores disponíveis para os alunos: Não tem</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: Não tem</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 8</li> <li>• Telefone: 1</li> <li>• Circuito interno de TV: Não tem</li> </ul>
<p><b>Perfil do diretor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Idade: 50 anos</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): Branca</li> <li>• Religião: Católica</li> <li>• Tempo no magistério: 17 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 17 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: um ano e dois meses</li> <li>• Formação: Superior completo</li> <li>• Forma de admissão no cargo: Eleição</li> </ul>

A escola é toda murada e suas salas de aula são pequenas e precárias. No período da pesquisa, a diretora anunciou um projeto de reforma do prédio escolar, previsto para o final de novembro de 2002. Na entrada, um mural expõe as notícias que mais refletem o interesse da escola, como por exemplo: “O meio ambiente precisa ser preservado”, “Em defesa da educação pública”, “Dia nacional de mobilização das mulheres contra a ALCA”.

Segundo vários professores, as escolas públicas estaduais de Alagoas vêm sofrendo inúmeras dificuldades no que se refere à falta de recursos humanos. O desmonte da rede estadual de ensino em gestões passadas, com inúmeras e prolongadas greves, atraso salarial, rotatividade de secretários de educação e o desfalque de pessoal, devido ao programa de demissão voluntária (PDV), foram alguns fatores que contribuíram para agravar a situação. Apesar desse quadro, ressaltam que muitas escolas estaduais estão-se tornando pólos de desenvolvimento artístico/cultural, em que os jovens vêm inovando e contribuindo para a superação das dificuldades. No caso da Escola Mirian Marroquim, embora os alunos confirmem a situação relatada por professores, se recusam a perder quaisquer eventos para os quais são convidados – seminários, debates, conferências, apresentações culturais – e pressionam a direção e os professores para viabilizar a participação.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- pichações e depredações na escola
- alunos armados dentro da escola (raramente)
- discriminações diversas (cor, sexo, local de moradia etc.)
- conflitos no entorno da escola
- violência sexual (doméstica)
- problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)
- uso de drogas
- invasões
- roubo/furto
- agressões morais
- falta de respeito

O quadro de violências apresentado pela Escola Estadual Miriam Marroquim antes de se implementarem as ações inovadoras aparece nos depoimentos de vários atores da comunidade escolar, mostrando situações bastante alarmantes: *Teve muita violência mesmo, e até hoje tem, não tanto como antes...*, afirma uma aluna.

A experiência de ser ameaçada: *Eu já tive problema de violência, com garotas da minha idade – “Ah, eu não fui com sua cara, vou pegar você...”*, torna-se mais grave pela presença de armas entre os alunos: *Foi preciso as duas diretoras e o inspetor ficarem esperando na porta do colégio, porque elas estavam com navalhas, com facas, estiletes (...)*.

Os conflitos motivados por disputas de namoradas aparecem como causa mais séria de violência entre os meninos e rapazes, conforme relata um aluno:

*Já saiu briga aí fora. Por causa disso, um menino maluquinho morreu... Dois meninos mataram ele, porque ele tava namorando com a garota que tinha sido namorada de um deles. Deram dois tiros nele por causa de uma garota. A garota tá viva, o assassino foi solto, o menino perdeu a vida, que jamais vai ser entregue de volta!* (Grupo focal com alunos, Alagoas)

A violência no entorno determinava que a escola se mantivesse fechada, de forma a evitar a entrada de pessoas de fora e o acesso às drogas, o que, conseqüentemente, restringia circulação dos próprios alunos: *Não tínhamos acesso a esportes (...)* *A violência, principalmente à noite, era grande. Tínhamos que ficar trancados, com grades [risos]. Já entraram pessoas tentando matar, outras trazendo drogas.* Com base no depoimento, a imagem de uma escola “sitiada” não parece imprópria.

A ocorrência de roubos também se registrava, como revela um aluno, ao falar de seu primeiro contato com o estabelecimento: *No primeiro ano que eu vim pra cá, no primeiro dia, tava no portão e, aí, teve um assalto: um menino pegou a chave do carro de um professor e saiu correndo.*

Tal contexto, certamente, determinava um clima de medo e insegurança, como faz supor a fala de um professor, que mostra o estado de abandono e desproteção existente:

*Aqui, antes, a comunidade não tinha muita segurança. Os alunos eram agredidos, os marginais entravam. Quase todo final de semana arrombavam a escola e levavam o que tinha: era bujão de gás, panela, jaleco dos alunos... A gente não tinha quase nada, porque tudo eles conseguiram levar.* (Entrevista com professor, Alagoas)

O desafio enfrentado pela escola, portanto, foi o de resgatá-la como espaço público protegido da criminalidade, respeitado em sua autoridade.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** Conselhos; reuniões entre pais e mestres; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos; encontros privados entre pais ou responsáveis e professores ou direção; encontros privados entre pais ou responsáveis, professores, direção e alunos, polícia e conselho tutelar.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimo para a comunidade; atividades desenvolvidas: festas religiosas, festas da comunidade.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio, quadras esportivas e salas de aula.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Polícia, família, conselho tutelar, secretaria de educação e a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) NAPA – Núcleo de Apoio Permanente ao Adolescente**

- **Origem:** A experiência surge a partir de diagnóstico realizado pela Coordenação de Ação Cultural – CORAC, órgão da Secretaria Estadual de Educação. Este órgão desenvolve um trabalho de expressão artístico-cultural junto às comunidades,

voltado para as questões sociais mais emergentes nestas comunidades, como a violência, as drogas, a gravidez na adolescência etc. Neste contexto, cria-se o projeto “Ação Cultural e Saúde”, financiado pelo Ministério da Saúde. É um projeto de prevenção de DST/AIDS e gravidez precoce, integrando várias escolas no país. Em Alagoas, inicialmente, foram realizadas visitas aos estabelecimentos para selecionar e capacitar professores, alunos (entre 14 e 18 anos) e alguns pais. O objetivo é que todos se tornem agentes multiplicadores. Esta capacitação foi realizada por 10 profissionais, sendo três médicos infectologistas, dois assistentes sociais, três psicólogos e duas pedagogas. Foi elaborado um plano de ação sobre o que a escola gostaria de desenvolver, sobre os recursos necessários e, ao final da primeira etapa de trabalho, a escola apresentou a proposta de organização do Núcleo de Apoio Permanente do Adolescente – NAPA.

- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** formação de subgrupos de trabalho, a partir do interesse demonstrado pelos alunos sobre diferentes temas: gravidez na adolescência, DST/AIDS, violência, drogas etc. Realização de pesquisas na escola, na comunidade e nas instituições sobre estes temas. Busca permanente de recursos humanos (especialistas nos temas), para o enriquecimento dos conteúdos. Participação ativa em campanhas de prevenção da gravidez na adolescência, DST/AIDS, violência, drogas etc. Práticas socioeducativas, a partir de abordagens individuais, de oficinas e dramatizações. Campanhas pela limpeza e organização da coleta de lixo junto à comunidade etc. Além disso, o NAPA dispõe de uma sala própria, conquistada pelos alunos após negociação com a direção da escola, onde professores e alunos realizam reuniões periódicas para discutir suas ações. As lideranças do projeto são os próprios alunos da escola.



- **Objetivos:** desenvolver novos hábitos culturais em relação às DST/AIDS, à violência, à gravidez precoce etc.
- **Coordenação:** professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, cursando a Faculdade de Pedagogia.
- **Desdobramentos:** os alunos ficaram muito entusiasmados com o fato de as lideranças do NAPA serem seus pares, ou seja, alunos como eles. O trabalho contribuiu para a elevação da auto-estima e, também, para a percepção de que os jovens podem ser agentes de sua própria história, pois, com o NAPA, eles têm espaço para tomar iniciativas e assumir responsabilidades pelos resultados obtidos. A construção do sentimento de pertencimento, o compromisso com a escola e com seus próprios colegas é a tônica do programa, como também a aproximação com as famílias, por meio da participação dos pais, que estiveram presentes nas capacitações e nas diversas atividades.

Algumas mudanças significativas puderam ser observadas no cotidiano da escola, desde eventos culturais, como apresentações teatrais dirigidas pelos alunos, a partir dos temas discutidos pelo NAPA, e oficinas de danças e ritmos até o próprio dia-a-dia da sala de aula. Como exemplo, destaca-se a festa pelo Dia do Índio, que todos os anos era uma repetição caricatural da condição indígena no Brasil. A partir da constatação de que, em Alagoas, existem populações indígenas, decidiu-se convidar uma das tribos para contar a sua própria história para toda a comunidade escolar. O evento provocou a discussão sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, as várias identidades que formam o Brasil, os processos de exclusão a que vários povos foram submetidos e, por conseguinte, o papel de cada um de nós como sujeito desse processo. Um dado importante se refere à mudança de olhar para a população indígena, bastante discriminada pelos alunos anteriormente e, agora, valorizada e reconhecida como parte importante da construção da identidade de cada brasileiro.

Outra mudança diz respeito à abordagem de questões como sexualidade e drogas e à superação da visão moralista de culpa e pecado, possibilitando a construção de novos referenciais e

desenvolvimento de um pensamento crítico e social por parte dos alunos e professores. O trabalho iniciado pelo NAPA tomou rumos não previstos pela própria escola, tendo reflexos, inclusive, no próprio processo de ensino-aprendizagem.

### **Perspectivas da escola**

A identidade da Escola Miriam Marroquim parecia inevitavelmente marcada pelas conseqüências da violência existente no bairro em que está localizada, onde a rede de tráfico de drogas é forte e influente. Eventos sérios, como assassinatos, lesões corporais, assaltos, tráfico e uso de drogas, além de pequenos furtos e porte ilegal de armas, levam o nome do bairro às páginas dos jornais e acabam por estigmatizar seus jovens, expostos a toda sorte de riscos.

Entretanto, os estudantes que participam da experiência desenvolvida pela escola, apesar de ainda não terem ocupado em sua plenitude um espaço mais ampliado na escola – inclusive porque o programa tem, apenas, um ano de atuação -, conseguiram recolocar, com apoio da direção e dos professores, de forma criativa, persistente e ousada (por meio de oficinas, peças de teatro, pesquisas, panfletos, cartazes e conversas informais, entre outros), questões fundamentais como o estigma, a discriminação, a gravidez na adolescência, as DST/AIDS, a violência e a solidariedade. Suas práticas trazem, indiscutivelmente, questões políticas para fora de suas fronteiras, o que pode possibilitar a reconstrução e a ressignificação de suas próprias imagens. É um trabalho que traz reflexos positivos e desdobramentos imensuráveis no momento e, por conseguinte, benefícios para toda a escola, possibilitando a construção de outros referenciais.

A experiência que a escola vem vivenciando demonstra a necessidade de abertura de espaços de participação para os jovens alunos, espaços de interlocução entre professores, direção, alunos e famílias, que, muitas vezes, pode surgir de ações pontuais, como o trabalho relativo às DST/AIDS, incrementado pelo governo federal.

### 3.2.2 Amazonas

#### ESCOLA ESTADUAL MARIA MADALENA SANTANA DE LIMA

Rua J, quadra 33, s/nº – Armando Mendes, Manaus/AM.

##### • Contexto sociodemográfico do município – Manaus

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.405.835 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (4); FM (7)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 3</li> <li>• Museus: 7</li> <li>• Teatros: 3</li> <li>• Cinemas: 13</li> <li>• Jornais diários: 4</li> <li>• Jornais semanais: 1</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 312 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

##### • Contexto educacional do município

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Amazonas	981.076	697.563	142.810	94.559	8	8.9
Manaus	494.200	311.144	98.890	41.364	2.1	2.5

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da escola**

### **O entorno**

A Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima está situada na Zona Leste da cidade de Manaus, tida como a de maior índice de violência na cidade. A forma como o bairro Armando Mendes se estruturou e as dificuldades enfrentadas pela população que o ocupou, aliadas a questões econômicas, são, certamente, responsáveis pelas representações construídas sobre seus moradores, seus modos de vida etc.

A geografia do bairro guarda características que auxiliam na análise da sua composição social. A parte alta, onde está situada a escola, dispõe de comércio, posto de saúde, melhor estrutura urbana. Suas moradias são, em geral, de alvenaria, embora com estruturas inacabadas. As ruas principais são asfaltadas, ainda que algumas sem condições adequadas ao tráfego. Não há sinais de trânsito e toda sinalização existente resume-se a algumas faixas de pedestre em frente às escolas e alguns quebra-molas. O sistema de transporte coletivo é deficiente, não atendendo às necessidades, que são preenchidas com transporte alternativo – Kombis de lotação, que circulam constantemente.

Não há áreas de lazer. O entorno da escola é considerado como um dos locais mais agradáveis do bairro. Contudo, a concentração de pessoas em torno da chamada “praça de alimentação”, ao lado da escola, sobretudo jovens/estudantes, é tida como alvo de traficantes de droga, brigas, ações de galera etc. A “praça” é vista pelos moradores e alunos como “ponto de lazer”, mas também como “lugar perigoso”, “lugar de briga”. Foi eleita como espaço principal do bairro, concentrando alunos antes ou depois das aulas. É nela que são realizados os comícios políticos, sempre com a presença de bandas de forró e carros de som, proporcionando bailes a céu aberto e gratuitos à população.

Na praça, exatamente ao lado do posto de saúde e em frente à igreja católica, há uma conhecida “boca de fumo”. Muitas barracas de lanche, todas com bebidas alcoólicas à disposição de qualquer consumidor, ali se localizam, desde o período da manhã, quando os vendedores já estão posicionados, com seus pequenos aparelhos de

televisão e cadeiras de balanço, nas calçadas e extremidades da área. Não é possível identificar exatamente onde a boca de fumo atua, embora todos afirmem que a própria polícia tem conhecimento de seu funcionamento. É como se houvesse um espaço reconhecido – embora não aprovado nos discursos – para a ação inevitável do narcotráfico, do consumo de droga e da prostituição. A ausência de alternativas de lazer e de centros de profissionalização e estudo para os jovens é considerada como a grande dificuldade para os moradores, que, por estarem distantes do centro da cidade e demais bairros – que apresentam opções de banhos de rio, passeios, bibliotecas, acesso a computadores, cursos de informática oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, cursinhos pré-vestibulares etc. –, não têm acesso a estes bens e serviços.

Um aspecto de melhoria na segurança é a presença dos chamados “verdinhos”, agentes comunitários de segurança, selecionados pela Secretaria de Segurança do Estado entre os moradores locais, para atuar no controle da segurança do bairro. Não constituem força policial, mas utilizam fardamento verde, usam cassetetes e rádios. A presença dos “verdinhos” é marcante, sobretudo nas portas das escolas e na praça.

A retirada de um posto policial da quadra em frente à escola é considerada negativa, uma negligência à segurança no bairro.

É evidente o esforço de toda a comunidade para se libertar do estigma de bairro periférico, marcado por ações de violência constantes.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Data da fundação: Agosto de 1991</li><li>• Etapas de atendimento: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Tempo de Acelerar</li><li>• N° de alunos matriculados: 2.600</li><li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 2.500</li><li>• N° de docentes: 79</li><li>• Etapa com maior índice de abandono: Ensino Médio</li></ul>
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa com maior índice de repetência: A escola trabalha com recuperação paralela.</li> <li>• Turno de maior repetência: Não há reprovação</li> <li>• Turno de maior abandono: Tarde</li> <li>• Projeto Pedagógico: Em elaboração</li> <li>• Instâncias de representação: Conselho de classe, associação de pais e mestres, associação de apoio à escola, conselho de classe, grêmio, professor conselheiro de turma.</li> <li>• Parcerias freqüentes: Comércio local, associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres, polícia, Secretaria de educação, Posto de Saúde, agentes comunitários de segurança e alunos.</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº de salas: 17</li> <li>• Sala de informática: Sim</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: Não</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 10</li> <li>• Vídeo:1</li> <li>• Nº de computadores disponíveis para os alunos: 20</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: 3</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 8</li> <li>• Telefone: 5</li> <li>• Aparelhagem de som: 1</li> <li>• Circuito interno de TV: Não</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Idade: 30</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>● Cor/Raça (auto-identificação): Parda</li><li>● Religião: Protestante</li><li>● Tempo no magistério: 5 anos</li><li>● Tempo de atuação na escola: 2 anos</li><li>● Tempo no cargo de diretor: 1 ano e meio</li><li>● Formação: Superior completo</li><li>● Forma de admissão no cargo: não especificado.</li></ul>
--	---

A escola foi criada pelo Decreto-Lei nº 1.902, de 1989, sendo inaugurada em junho do mesmo ano. Em seguida, entrou em reforma, construiu uma quadra coberta poliesportiva, sendo reinaugurada em agosto de 1991. É a única na localidade que atende à demanda de ensino médio, não apenas dos moradores do bairro, mas de outras localidades também.

Os projetos que desenvolve refletem, sobretudo, a mudança dos seus gestores, pois foi a partir da nova administração que teve início uma participação maior dos professores nas atividades curriculares alternativas e nas atividades extracurriculares. Uma das medidas adotadas foi a confecção de um painel informativo que expõe, de forma pública, desde a filosofia e os valores preconizados pela escola até índices, gráficos e dados referentes ao cotidiano escolar. Dentre os dados apresentados, destacam-se, particularmente, os que expressam a Missão da Escola: *Assegurar aos seus alunos habilidades, hábitos e atitudes capazes de lhes proporcionar desenvolvimento para o exercício da cidadania plena, assim como formar cidadãos críticos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

<ul style="list-style-type: none"><li>● briga entre alunos</li><li>● pichações e depredações na escola</li><li>● discriminações diversas (cor, sexo, local de moradia etc.)</li><li>● conflitos no entorno da escola</li></ul>
--

- problemas com a polícia
- venda de drogas
- roubo/furto
- agressões morais
- ameaça

A Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima defrontava-se, antes de lançar mão de ações inovadoras, com a violência externa, em um contexto marcado pela presença de galeras<sup>22</sup>, em que o envolvimento de alunos era recorrente: *Já vi, fora da escola, agressões a alunos*, afirma um professor, que remete à época em que passou a trabalhar no estabelecimento: *Tinha problema de galera no começo, em 98, quando eu entrei aqui. Pude presenciar como é a violência, um atacando o outro, na parte externa da escola (...)*.

A fala de um estudante corrobora esse depoimento, ao se referir ao comportamento de seus colegas no passado: *antigamente, os alunos do próprio colégio eram galerosos! Aí, prejudicavam muito os professores, por que “saiu aí fora, tá no maior perigo”. Tinham medo até de sair!* O problema era, de fato, bastante sério, na medida em que, como lembra um professor, *as galeras queriam entrar na escola para “pegar” alunos integrantes de outras galeras*. Assim, as “guerras” entre grupos rivais invadiam o espaço escolar.

Além disso, conforme relata a diretora, não eram raros, no interior da escola, os desentendimentos e as agressões verbais e físicas resultantes de brigas originadas externamente. Segundo ela, a ociosidade de jovens moradores do bairro, que estavam “do lado de fora”, levava-os, freqüentemente, a provocar os alunos da escola: *A escola fica próxima a uma praça onde funciona, de quinta a domingo, som ao vivo (...)* *Os alunos se envolviam em brigas e, por isso, aqui acabava se dando o desfecho do que eles não conseguiam resolver lá fora*.

A venda de drogas por alunos foi outro problema registrado dentro da escola, constituindo mais um dos motivos geradores do movimento de mudança que nela se instalou.

---

<sup>22</sup> No Amazonas, o termo “galera” refere-se ao que em outros locais se conhece por “ganguê”.



## Estratégias de superação

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos, polícia, igrejas, professores, pedagogos e a direção.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimo para a comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: atividades esportivas e de recreação; atividades da comunidade; trabalho voluntário da igreja católica (encontros de casais, encontros de jovens).
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio e quadras esportivas.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Polícia, associação de pais e mestres, família, conselho tutelar, associação de moradores da comunidade, igrejas locais, secretaria de educação, a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

## Programas, projetos e experiências

### 1) Xadrez

- **Origem:** O “Projeto Xadrez” é um projeto institucional, idealizado pela Secretaria de Educação e implantado, em 2001, em diversas escolas da rede estadual.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** os alunos.
- **Organização:** A atividade é desenvolvida no turno vespertino. O apoio para o funcionamento do projeto pela Secretaria de Educação se restringiu à doação dos relógios oficiais, das peças e cartilhas instrutivas. Há entre 40 e 50 alunos participando. Só é permitido jogar nos tempos vagos, para que os alunos não falem às aulas.

- **Objetivos:** Ocupar os jovens com atividades construtivas, encarando a competição de forma saudável. Conhecer mais de perto os alunos envolvidos no jogo, na medida em que a proximidade entre os participantes na partida de xadrez possibilita um maior envolvimento entre eles.
- **Desdobramentos:** Os alunos participam de torneios entre as diversas escolas estaduais. Hoje, este projeto conta com significativo apoio e participação dos professores.

## 2) Rádio e Jornal Boca Livre

- **Origem:** O projeto “Jornal” surgiu por iniciativa de uma professora. Sua proposta visava a uma edição mensal, embora, em 10 meses, tenham sido editados apenas três números. O projeto “Rádio” – radiodifusão, por meio da utilização do equipamento de alto-falantes instalado nas dependências da escola, surgiu a partir da iniciativa dos alunos do turno da noite, aproximadamente no mesmo período em que teve início o projeto do jornal.
- **Tempo de duração:** 10 meses.
- **Público-alvo:** Comunidade escolar.
- **Organização:** A radiodifusão funciona durante 10 minutos em cada turno, durante o horário do intervalo, e transmite informações diversas relacionadas à cultura, ao lazer etc. Existem cerca de 40 alunos envolvidos nos dois projetos, em que professores de diversas disciplinas (biologia, química, geografia), coordenados por uma professora de língua portuguesa e um professor de língua inglesa, trabalham com grupos de alunos da 2ª e da 3ª séries do ensino médio vespertino e noturno, como se fossem equipes de jornalismo, ou seja, de reportagem, editoração, radiodifusão. Os temas veiculados na rádio e no jornal são sugeridos pelos próprios alunos e aprovados pelos professores. Os alunos, posteriormente, são divididos em equipes de esporte, saúde e lazer para, então, elaborarem as matérias, nos períodos da tarde e da noite, no laboratório de informática, sob a supervisão dos professores. As equipes se

responsabilizam pela programação do dia e treinam habilidades direcionadas à comunicação. Os alunos contam, neste projeto, com o apoio da direção da escola. Inicialmente, o comércio e alguns políticos da localidade patrocinaram a impressão do jornal em troca de propaganda, mas, atualmente, eles contam apenas com o apoio financeiro do pastor de uma igreja. O jornal custa R\$ 0,25 e sua tiragem atende exclusivamente à comunidade escolar.

- **Objetivos:** O objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos, seu crescimento nos estudos e sua profissionalização. Visa também à pesquisa de diversos temas atuais e que fazem parte das várias disciplinas, a integração dos alunos e a compreensão da importância que tem no exercício profissional a divisão de responsabilidades.
- **Coordenação:** Professor de língua portuguesa e professor de língua inglesa.
- **Desdobramentos:** Maior interesse dos alunos por assuntos diversos. Muitos alunos passaram a demonstrar uma vocação especial para o Jornalismo e, a partir daí, vêm investindo nessa direção. A elevação da auto-estima dos alunos foi fator bastante acentuado pelos professores. Os estudantes que integram estes projetos utilizam mais frequentemente os equipamentos do laboratório de informática.

### 3) Projeto Futsal

- **Origem:** reivindicação apresentada pelos alunos do ensino noturno, que não realizam atividades curriculares de educação física, para a utilização da quadra poliesportiva.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** jovens dos turnos vespertino e noturno.
- **Organização:** há torneios internos e externos. A carga horária dos coordenadores desta atividade é organizada de forma a que eles permaneçam junto dos times nos momentos de treino. Os alunos do turno noturno ficam na escola após o 5º tempo

para treinar. Os critérios de participação para os torneios são assiduidade e bom rendimento nas disciplinas.

- **Objetivos:** Proporcionar aos alunos do curso noturno a possibilidade de realizar um esporte, dentro do espaço escolar.
- **Coordenação:** Professores da escola.
- **Desdobramentos:** Demonstração explícita de grande satisfação por parte dos alunos, que mencionam particularmente o convívio e o ambiente agradável que vêm construindo. Há poucos registros de brigas nas atividades esportivas. Os professores apontam maior respeito e amizade entre eles. Acredita-se que a evasão também diminuiu. Por parte das meninas, há reclamação quanto ao fato de este esporte ser “masculino”, daí reivindicarem o uso da quadra para jogos entre elas.

#### 4) Projeto Artesanato

- **Origem:** preocupação da escola em oferecer alguma atividade que contribuísse para a permanência do aluno na escola.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** alunos do curso noturno.
- **Organização:** foi modificada a composição da carga horária dos professores para que eles pudessem participar do projeto, da mesma forma que a escola organizou o horário dos alunos para que eles também tivessem condições de participar das oficinas de artesanato sem prejuízo das aulas. Nos horários estabelecidos, são oferecidos oficinas de bordado, pintura, desenho e alguns ofícios, como cabeleireiro, manicura etc. Os próprios alunos são os instrutores, cabendo a três coordenadoras o papel de organizar horários, dando suporte administrativo ao projeto. O projeto não conta com nenhum recurso, o que dificulta sua execução. Diante disso, o material utilizado passou a ser comprado pelos próprios alunos, o que tem dificultado sua permanência nesta experiência.

- **Objetivos:** conter a evasão, proporcionar o aprendizado de um ofício e servir como atividade de terapia de cunho profissional.
- **Coordenação:** professora graduada em história.
- **Desdobramentos:** embora os participantes do projeto considerem positivo o fato de terem adquirido novas habilidades, não existe registro quanto à evidência de terem desenvolvido alguma atividade profissional a partir deste aprendizado. A diminuição da evasão foi destacada pelos professores como relevante. O caráter “relaxante” das atividades é apontado pelos alunos como positivo. No entanto, as lacunas nos horários de aula para aqueles que não participam dos projetos foi vista como prejudicial, em especial para os que desejam se preparar para o vestibular. A falta de sistematização das oficinas quanto aos diferentes métodos e conhecimento das diversas técnicas foi sentida especialmente pelos alunos de desenho. Percebe-se maior interesse das jovens casadas ou mães. Os jovens do sexo masculino, interessados em artesanato, tendem a procurar mais as oficinas de desenho, enquanto as jovens buscam as de manicura e cabeleireiro.

##### 5) Projeto Teatro

- **Origem:** o projeto vem funcionando desde o ano de 2001.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** são integradas as atividades do currículo de língua portuguesa e artes para os participantes, durante quatro dias da semana. Eles ensaiam peças de autoria de alguns professores ou de outros dramaturgos da região. Os coordenadores trabalham nesses ensaios a apropriação, por parte dos alunos, dos recursos da comunicação.
- **Objetivos:** potencializar o uso de determinadas palavras por meio da expressão teatral e, ao mesmo tempo, oportunizar aos participantes sua socialização e contribuir para a compreensão do mundo ao seu redor.
- **Coordenação:** coordenadores da escola e professores.

- **Desdobramentos:** os alunos integrantes, pertencentes ao turno vespertino, relataram os ganhos individuais que o projeto tem proporcionado para cada um deles, especialmente na comunicação e no pensamento crítico. As críticas em relação ao projeto se referem, basicamente, à falta de um palco, espaço de grande significado para o “artista”. Professores e alunos demonstram satisfação com o resultado das peças apresentadas na comunidade escolar e em outros lugares. Os alunos que participam do projeto Teatro consideram que suas habilidades de comunicação e de estrutura de pensamento foram ampliadas no desenrolar desta experiência.

### **Perspectivas da escola**

Houve um tempo, de acordo com vários entrevistados, em que a Escola Estadual Maria Madalena Santana de Lima chegou a ter apelidos como “Madalena Night Club”, “Madalena Drinks” e “Madalena Motel”, expressão do estado de depreciação a que chegou, pela atuação das “galeras” no seu interior e pelo desvirtuamento de seu papel. O envolvimento de seus alunos em conflitos, brigas e, até mesmo, no tráfico de drogas contribuía para a desvalorização social a que estava submetida.

Hoje, esse quadro mudou. São muitos os que afirmam que, a partir dos projetos realizados, a escola passou a ser reconhecida e respeitada como instituição de ensino. As ações começaram a ser esboçadas no sentido de investir em outras formas de reduzir as violências produzidas por estes grupos, em situações nas quais, em geral, as vítimas eram jovens estudantes cujas condições sociais e histórias de vida em muito se assemelhavam às dos chamados “galerosos”.

Os projetos que a escola construiu, de uma maneira geral, contribuíram para uma maior assiduidade dos alunos e para a redução da evasão, que, nos anos anteriores, apresentava índices muito elevados. Atualmente, o índice é quase insignificante. Certamente, eles

vêm sendo responsáveis pelo resgate da cidadania, ajudando no oferecimento de perspectivas de profissionalização e valorizando o trabalho do professor.

Muitos professores passaram a acreditar que um dos objetivos principais de alguns projetos é contribuir para inserir os alunos no mercado de trabalho e dar-lhes uma perspectiva de futuro. Assim, eles passaram a ser encarados como alternativa para a profissionalização e o lazer, devido à ausência de espaços culturais no bairro. Sob essa ótica, a escola está inovando, permitindo a ocupação do tempo em uma comunidade desprovida de atrativos para os jovens.

Da mesma forma, considera-se que, a partir dos projetos, a escola passou a ser reconhecida e respeitada como instituição de ensino, ressignificada e com uma maior participação também por parte do professor, que passou a entender o seu trabalho como parte de um coletivo. O ambiente escolar modificou-se, sendo praticamente inexistentes situações de conflito generalizado dentro da escola.

### 3.2.3 Bahia

#### COLÉGIO ESTADUAL MÁRCIA MECCIA

Rua Benjamim Abdon, s/nº – Mata Escura, Salvador/BA.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Salvador

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2.443.107 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV a cabo: sim</li> <li>● Provedor de internet: sim</li> <li>● Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>● Livraria: sim</li> <li>● Loja especializada em discos/fitas/ CD s: sim</li> <li>● Videolocadora: sim</li> <li>● <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>● Estações de rádio: AM (9); FM (12)</li> <li>● Bibliotecas públicas: 5</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Museus: 8</li> <li>• Teatros: 10</li> <li>• Cinemas: 25</li> <li>• Jornais diários: 8</li> <li>• Jornais semanais: 4</li> </ul> (IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: não – efetivo: não existente</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> (IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)

### • Contexto educacional do município

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Bahia	4.480.321	3.438.069	673.531	114.698	8.2	11.9
Salvador	713.065	433.613	162.261	18.763	2.9	3

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

### • Caracterização da escola

#### O entorno

O Colégio Estadual Márcia Meccia está localizado na Praça Benjamim Abdon, Jardim Pampulha, no fim da linha do ônibus que atende ao bairro da Mata Escura, em área próxima a um presídio. Um posto da Polícia Militar funciona 24 horas por dia no mesmo local. Nas imediações da escola existem, também, uma igreja evangélica “Universal do Reino de Deus”, um Posto de Saúde e o Centro de Atendimento à Família, pertencentes à Secretaria de Saúde, do Trabalho e do Bem-estar Social, da Prefeitura Municipal de Salvador. Próxima à escola está a área de proteção ambiental da Represa do Prata, atualmente assoreada.



O muro recentemente construído na escola já apresenta pichações “novas” do lado externo; do lado voltado para o seu interior está pintado e sem pichações. A construção desse muro era uma das reivindicações mais importantes da gestão da escola, que vislumbrava, com ele, a redução do alto índice de violência existente nas suas imediações. As invasões ocorriam com muita frequência, até mesmo durante o período das aulas, e tinham como objetivo tirar os cadernos, lápis e todo o material disponível dos próprios estudantes, tornando evidente a insegurança em que viviam alunos, professores e funcionários.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Data da fundação: 1994</li><li>• Etapas de atendimento: 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos.</li><li>• Nº de alunos matriculados: 1.569</li><li>• Nº de alunos que freqüentam regularmente: 1.490</li><li>• Nº de docentes : 42</li><li>• Etapa com maior índice de abandono: Educação de Jovens e Adultos (aceleração)</li><li>• Etapa com maior índice de repetência: 5ª série do Ensino Fundamental (aceleração)</li><li>• Turno de maior repetência: noite</li><li>• Turno de maior abandono: noite</li><li>• Projeto Pedagógico: sim</li><li>• Instâncias de representação: conselho de escola (Colegiado Escolar), associação de pais e mestres/associação de apoio à escola, conselho de classe.</li><li>• Parcerias freqüentes: igrejas (evangélicas e Batista Sinai), Associação do Bairro da Mata Escura, universidades (UFBA), polícia, voluntários, posto de saúde da prefeitura de Salvador, Núcleo de Apoio à Família da Secretaria Estadual do Trabalho e Assistência Social, conselho tutelar.</li></ul>
---------------------------	--

<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● N° de salas: 13</li> <li>● Sala de informática: não possui</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui</li> <li>● Biblioteca: 1</li> <li>● Pátio: 1</li> <li>● Pátio interno: 1</li> <li>● Quadro de esportes: não possui</li> <li>● TV: 3</li> <li>● Vídeo: 2</li> <li>● N° de computadores disponíveis para os alunos: não possui</li> <li>● Acesso à internet para os alunos: não possui</li> <li>● Sala de professores: 1</li> <li>● Banheiros para uso dos alunos: 8</li> <li>● Telefone: 1</li> <li>● Aparelhagem de som: 7</li> <li>● Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sexo: feminino</li> <li>● Idade: 59 anos</li> <li>● Cor/Raça (auto -identificação): parda</li> <li>● Religião: sem religião definida. Respeita e acredita em todas.</li> <li>● Tempo no magistério: 36 anos</li> <li>● Tempo de atuação na escola: 4 anos</li> <li>● Tempo no cargo de diretor: 4 anos</li> <li>● Formação: superior completo</li> <li>● Forma de admissão no cargo: indicação</li> </ul>

A escola foi criada em 1994, ocupando as instalações de uma antiga creche que pertencia à Secretaria de Educação do Estado, quando ainda era de sua responsabilidade o atendimento a crianças de 4 a 6 anos de idade. Entretanto, a partir de 1994, o atendimento a crianças pequenas passou a ser feito pela Prefeitura Municipal de Salvador. Atualmente, o ensino oferecido pelo estabelecimento se restringe ao fundamental.

Em março de 1999, a escola realizou um grande encontro, que envolveu diversos segmentos organizados da sociedade civil, com o objetivo de discutir e elaborar um “Projeto Especial de Redução da Violência para o bairro da Mata Escura e da Comunidade Escolar”, capaz de garantir a continuidade de suas atividades pedagógicas. Na época, a violência era muito acentuada, tais como agressões entre os alunos, o que impedia o trabalho dos professores:

*A classe em que leciono é de 35 alunos. A maioria deles é violenta. Usam palavras ofensivas e a violência física, principalmente entre os meninos, que brigam sem escolher lugar nem hora, chegando a ponto de fazer ameaças de morte na hora da saída. Eles se atacam em sala de aula, dando socos no rosto dos colegas. Tenho um aluno que chegou a ponto de me dizer que quando a mãe bate nele, ele planeja agir mais violentamente ainda no dia seguinte. (Relatório do Encontro do Projeto de Redução da Violência, Escola Márcia Meccia, 1999)*

Depoimentos como estes mobilizaram a comunidade local, com o objetivo de mudar esta realidade. Participaram do encontro do projeto de redução da violência representantes da Igreja Batista Nova Sinai, Presidente da Associação Beneficente da Mata Escura, Presidente da Associação da Nova Mata Escura, Diretora do Centro Educacional Senhora de Paula, Diretora Social da Associação Feminina da Mata Escura, empresários, coordenadores do CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente), além de diversos professores, estagiários e funcionários.

A meta estabelecida nesse encontro foi *reduzir o alto índice de violência do nosso alunado em 80% no prazo de 10 meses*, segundo a diretora da escola. Para atingir esta meta, foram definidas ações, objetivando: sensibilizar coordenadores, professores e funcionários; integrar a escola à comunidade; realizar encontros com professores de todos os turnos; enfatizar as comemorações cívicas sociais, com a presença dos responsáveis; promover atividades pedagógicas, com a participação efetiva do alunado; divulgar e premiar os trabalhos dos alunos; buscar perma-

nentemente o apoio dos pais e/ou responsáveis; recuperar o espaço de lazer e arte existente na escola, possibilitando apresentações teatrais, festivais, campeonatos, gincanas e outras atividades, na tentativa de oferecer aos alunos atividades que fossem ao encontro de seus interesses.

Ainda nesse encontro, foi definido o Dia “D” Contra a Violência, sendo estabelecido o dia 2 de junho para a realização da “Caminhada da Paz” e atividades culturais voltadas para a música, poesias, jogral, *rap*, teatro e exposição de trabalhos, com premiação para os melhores.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- ameaça aos professores
- pichações e depredações na escola
- alunos armados dentro da escola
- conflitos no entorno da escola
- violência sexual
- problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)
- uso de drogas
- venda de drogas
- invasões
- roubo/furto
- agressões morais
- falta de respeito

A Escola Estadual Márcia Meccia enfrentava sérios problemas de violência antes de, em 1999, ter tomado a decisão de estabelecer, com a comunidade, um verdadeiro pacto, no sentido de promover a construção de novos referenciais para a sua existência, baseados na busca da paz.

Segundo a diretora da escola, embora a experiência profissional demonstrasse que manifestações de violência são comuns à maioria das escolas, as verificadas na escola, naquele período, extrapolavam os limites da convivência, interferindo, de forma bastante negativa, no bom andamento das atividades, principalmente aquelas de cunho pedagógico, conforme atesta o depoimento a seguir:

*Na minha classe, existem alunos tão agressivos que chegam a agredir colegas a socos e pontapés em plena sala de aula. Sem falar das agressões morais, que são constantes, alunos jurando pegar os colegas fora da escola, para dar murros e pauladas. Muitas vezes, tenho que interromper a aula para falar sobre violência, e, mesmo assim, tem alunos que não escutam (...). Essas atitudes prejudicam muito o desenvolvimento das aulas, tornando difícil vencer o projeto pedagógico em tempo hábil. Sinto que poderia ter um melhor rendimento se não fosse obrigada a fazer tantas interrupções. (Entrevista com professora, Bahia)*

Não raro, as agressões físicas se faziam acompanhar por ameaças ou pelo uso efetivo de objetos transformados em armas, tais como lápis e lâminas de barbear, como afirma um professor: *Na minha turma, tem todo tipo de agressões: rasteiras, desentendimentos, empurrões. As atitudes violentas são demais. São poucos os que não se utilizam de uma ponta de lápis fina para espetar a barriga dos colegas.* Outro professor também manifesta sua preocupação de forma direta: *A violência em minha classe é muito grande. Outro dia, apreendi do aluno [X] um instrumento constituído de uma gilete inserida num tubo de caneta, formando, assim, uma arma. Já recolhi várias giletes em sala de aula.*

Além de brigas e agressões verbais, são comuns relatos diagnosticando a ocorrência de furtos e de maus tratos ao material escolar: *Entre meus alunos, as agressões físicas são constantes e permanentes. O material escolar também é sempre danificado.*

Tal situação, segundo a diretora, foi geradora de um dos maiores problemas por ela enfrentados ao assumir a gestão da escola: a recusa de vários docentes em lecionar no colégio, alegando falta de respeito dos alunos para com os professores.

Sofrendo os efeitos da violência interna e externa, em um bairro caracterizado pela situação de criminalidade elevada, a escola encontraria saída na implementação de estratégias inovadoras para fazer frente a tantos problemas.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos; reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos; encontros privados entre pais ou responsáveis e professores ou direção; encontros privados entre pais ou responsáveis, professores, direção e alunos, polícia; adesão ao Programa Abrindo Espaços, da UNESCO.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais, empréstimo à comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: música, teatro, trabalhos manuais etc.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Polícia, igrejas locais, a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.
- **O programa de redução da violência.**

A partir do diagnóstico produzido em 1999, a escola instituiu um programa de redução da violência, sistematizado no quadro a seguir:

<b>Meta</b>	Reduzir em até 50% o índice de violência verificado na escola.
<b>Objetivo geral</b>	Elevar a auto-estima de todos os envolvidos no processo.
<b>Objetivos específicos</b>	Sensibilizar coordenadores, professores e funcionários; Integrar a escola à comunidade;

	<p>Viabilizar a realização de encontros entre professores de todos os turnos;</p> <p>Enfatizar as comemorações cívicas sociais, a fim de estimular a presença de pais e/ou responsáveis na escola;</p> <p>Promover atividades pedagógicas com a participação efetiva do alunado;</p> <p>Estimular, divulgar e premiar trabalhos desenvolvidos pelos alunos;</p> <p>Obter apoio significativo dos pais e/ou responsáveis;</p> <p>Recuperar o espaço de lazer e arte existente na escola, objetivando oferecer ao alunado atividades extras, de acordo com os seus interesses;</p> <p>Promover festas cívicas, apresentações teatrais, festivais, campeonatos, gincanas e outras atividades, visando a ocupar a mente e o corpo, a fim de evitar a ociosidade improdutiva.</p>
<b>Responsáveis</b>	Corpo de funcionários da escola.

Visando à implementação efetiva das ações, foi planejada e executada uma série de atividades, dentre elas um debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a promoção de palestras (Conseqüências do uso e abuso de drogas; Doenças sexualmente transmissíveis; Conseqüências da gravidez precoce). Entretanto, a atividade de maior repercussão foi a instituição do “Dia ‘D’ contra a violência”. O acontecimento, que contou com a participação maciça de alunos, autoridades e da comunidade em geral, desdobrou-se em vários eventos, mobilizando todo o colégio e o seu entorno.

## Programas, projetos e experiências

### 1) Teatro

- **Origem:** o “Projeto de redução da violência na escola”.
- **Tempo de duração:** desde 1999.
- **Público-alvo:** os alunos.

- **Organização:** esse projeto vem sendo desenvolvido com a participação de 250 alunos e contempla tanto a parte teórica quanto a prática. Tem critérios de seleção, objetivos, habilidades, recursos materiais, acompanhamento e avaliação. Os próprios alunos criam as peças, marcam os ensaios e as datas das apresentações. Geralmente, ao término de cada semestre, eles apresentam todo o trabalho que desenvolveram durante o período.
- **Objetivos:** oferecer aos jovens e adolescentes a possibilidade de se expressar por meio da arte cênica, buscando o convívio social, a identificação e a valorização da arte local e nacional, a valorização do direito à liberdade de expressão e preservação da cultura nacional.
- **Coordenação:** Professor de Educação Artística e um aluno voluntário.
- **Desdobramentos:** os alunos que participam do grupo de teatro têm um melhor convívio na escola e na comunidade, valorizam a parceria e a solidariedade. As peças em que atuam são bastante críticas, buscando retratar a realidade em que vivem e, desta forma, refletem sobre seus problemas cotidianos, relacionados tanto à sua vida pessoal quanto ao bairro em que moram.

## 2) Capoeira

- **Origem:** contato feito pela escola com um professor de capoeira que passou a trabalhar com os alunos.
- **Tempo de duração:** três anos.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** esse projeto conta com a participação de 250 alunos e possui uma parte teórica e uma prática. A teoria procura trabalhar o fato de que a capoeira não é uma luta, mas uma dança afro-brasileira. O aluno aprende a origem e o significado de cada movimento da capoeira. A parte prática trabalha o desenvolvimento corporal. Assim, o aluno aprende a valorizar o seu corpo, em sintonia com o grupo. Os encontros acontecem nos finais de semana.



- **Objetivos:** levar o aluno a refletir sobre suas potencialidades corporais, adotando atitudes de respeito e solidariedade, repudiando qualquer tipo de violência.
- **Coordenação:** Professor formado em Instrumento e Canto.
- **Desdobramentos:** melhoria na credibilidade, valorização da escola e na preservação do patrimônio escolar, tanto pelos alunos como pela comunidade. Percebe-se a elevação da auto-estima dos alunos, a valorização do outro e a conseqüente melhora no convívio na comunidade escolar e adjacências.

### 3) Coral

- **Origem:** o Programa “Abrindo espaços”.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** a professora trabalha teoria musical por meio de aulas de canto. Os encontros acontecem aos finais de semana.
- **Objetivos:** interpretar músicas, vivenciando um processo de expressão em grupo para um melhor convívio entre os alunos e a comunidade. Experimentar e criar técnicas relativas à interpretação, improvisação e à composição musical, além de descobrir novos valores musicais.
- **Coordenação:** Professor formado em Instrumento e Canto.
- **Desdobramentos:** melhoria no convívio entre os alunos, além da oportunidade de entrarem em contato com um universo cultural antes desconhecido por eles.

### 4) Grupo de Dança

- **Origem:** Programa “Abrindo Espaços”.
- **Tempo de duração:** um ano
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** o projeto conta com a participação de, aproximadamente, 250 alunos. As aulas são de história e cultura da dança afro e de expressão corporal. Os alunos ensaiam coreografias para apresentar na escola e em outros lugares.

- **Objetivos:** possibilitar ao aluno um maior conhecimento das suas potencialidades e melhorar sua auto-estima. Maior conhecimento do corpo e sua relação com as danças.
- **Coordenação:** Professor de dança.
- **Desdobramentos:** a presença de alunos e pais em uma mesma sala, desenvolvendo atividades em conjunto. A credibilidade da escola, conquistada pela oferta de atividades artísticas e culturais.

### 5) Programa Abrindo Espaços Bahia

- **Origem:** iniciativa da UNESCO, em ação conjunta com a Secretaria de Estado de Educação.
- **Tempo de duração:** o Programa acontece desde 2001.
- **Objetivo:** contribuir para o fortalecimento da cidadania, da participação dos jovens, de forma a atuar em prol da construção de uma cultura de paz.
- **Público-alvo:** alunos (sobretudo os jovens) e comunidade.
- **Organização:** o Programa é operacionalizado nos finais de semana, por meio da realização de oficinas e ações diversas, selecionadas a partir de consulta à comunidade, especialmente aos jovens alunos. As oficinas são ministradas, na maioria das vezes, por voluntários (jovens e membros da comunidade do entorno), com atividades na área da cultura, dos esportes, das artes e do lazer.
- **Coordenação:** diretora da escola.
- **Desdobramentos:** todas as atividades da escola estão, hoje, em torno do Programa Abrindo Espaços, como facilitador e suporte para uma série de ações.

### Perspectivas da escola

O Colégio Estadual Márcia Meccia, acossado pela condição extrema de violência em seu entorno – área vizinha a um presídio, dotada de altos índices de criminalidade e de sérios conflitos de convivência na comunidade – e pelo desrespeito generalizado entre seus alunos, envolvendo conflitos

com brigas, ameaças a professores e desafios armados, entre outros – recorreu aos seus próprios recursos humanos e aos da comunidade para buscar uma solução de conciliação e reversão da violência.

Portanto, na busca de soluções, teve fundamental importância a promoção de um maior envolvimento da escola e dos professores tanto com as famílias dos alunos quanto com a comunidade.

Muitas ações estabelecidas em 1999, no Projeto de Redução da Violência, não se esgotaram naquele ano, concretizando-se no decorrer do tempo e correspondendo, hoje, a atividades incorporadas ao calendário escolar. Segundo a diretora, a introdução do Programa Abrindo Espaços foi decisiva:

*Um momento marcante dessa trajetória foi a adesão de nossa escola, em março de 2002, ao Programa Abrindo Espaços. Embora desde 1999 a escola já viesse experimentando a abertura de suas dependências nos fins de semana, como parte da estratégia de um maior envolvimento com a comunidade da Mata Escura, o Programa Abrindo Espaços trouxe novas perspectivas, qualificando verdadeiramente as ações desenvolvidas. (Entrevista com diretora, Bahia)*

Para o conjunto da escola, a violência teve uma mudança significativa, conforme revelam alguns depoimentos:

*Aqui parou a violência, não tem mais esse negócio de um querer ferir o outro. Mudou porque aqui tem mais pais e mães de família... A maioria é de meninos que trabalham para ter o seu e não para bulir em nada de ninguém. Por isso, parou a violência aqui. Antigamente, aqui tinha malandragem, aqui nesse colégio a gente vinha armado, disposto a trocar tiros. Uns estão presos, uns morreram, uns foram embora... Aí, foi acabando, uns passando para o outro colégio e, aqui, só foram entrando os pais de família. (Entrevista com aluno, Bahia).*

A implantação do Projeto de Redução da Violência trouxe uma série de ganhos significativos para o desenvolvimento da comunidade escolar, elevando, também, sua auto-estima e possibilitando sua contribuição mais efetiva na gestão da escola. É também maior o

interesse e o estímulo dos alunos, que passaram a ser ouvidos e valorizados. O envolvimento de empresas, entidades não-governamentais e outros parceiros e colaboradores, com certeza, permitiu que muitas iniciativas fossem viabilizadas. Mudou o perfil das associações de bairro localizadas na região, que passaram a adotar uma política mais voltada para os interesses da coletividade, a partir de uma maior conscientização de seu papel.

*Queremos continuar nossa luta em prol da superação do maior desafio que cotidianamente enfrentamos, que é o de manter nossa escola funcionando, em condições dignas e dignificantes, tanto para a comunidade intra quanto para a extra-escolar. Em paralelo, prosseguimos também na busca de sempre melhorar e incrementar a qualidade e a oferta de nossos serviços para todos aqueles que, de algum modo, estão afetos ao colégio, direta ou indiretamente.*  
(Entrevista com diretora, Bahia)

A realidade atual da Escola pode ser caracterizada, principalmente, pela diminuição do alto índice de violência e pela consolidação de sua parceria com a comunidade. Esta é a sua marca principal.

### 3.2.4 Ceará

#### **ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ**

Rua 1139 – A, nº 10, 4ª Etapa – Conjunto Ceará, Fortaleza/CE.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Fortaleza

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2.141.402 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV a cabo: sim</li> <li>● Provedor de internet: sim</li> <li>● Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>● Livraria: sim</li> <li>● Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>● Videolocadora: sim</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (22); FM (17)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 1</li> <li>• Museus: 25</li> <li>• Teatros: 35</li> <li>• Cinemas: 7</li> <li>• Jornais diários: 5</li> <li>• Jornais semanais: 3</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 518 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999)</p>

### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Ceará	2.497.975	1.664.179	281.299	287.338	9.5	14.7
Fortaleza	644.441	321.339	97.574	57.840	3.9	5.5

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

### • Caracterização da Escola

#### O entorno

A população do bairro em que está localizada a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará tem baixo poder aquisitivo. Entretanto, reside em casas com um padrão uniforme. O entorno, portanto, não se caracteriza por favelas com barracos, embora esteja cercado por elas.

Sua infra-estrutura conta com uma delegacia modelo, um quartel de polícia, um juizado especial, uma agência dos correios, três agências

bancárias, o corpo de bombeiros, uma vila olímpica, o Liceu, o centro social urbano (que oferece diversos cursos profissionalizantes na área de esportes) e um *shopping center*. O meio de transporte predominante é o ônibus, mas com poucas linhas. As ruas não são asfaltadas, têm muitos buracos e bueiros entupidos.

O sistema de distribuição de água e de esgoto do Conjunto Ceará atende a 100% dos moradores do bairro, o que significa boa qualidade de vida, apesar de, em momentos de chuva, o bairro sofrer bastante com as conseqüências das enchentes, decorrentes do depósito de lixo no canal existente, prejudicando, nestas ocasiões, o deslocamento dos estudantes para a escola.

O Conjunto Ceará, como bairro de uma grande cidade, tem os seus problemas de segurança, mas ainda é tido como um bairro calmo e seguro para morar. Por meio da mobilização comunitária, com o passar do tempo, ele foi recebendo equipamentos de segurança, com uma maior presença da polícia. Os moradores têm exigido uma intensificação das rondas noturnas, combate ao furto de carros, maior segurança para os colégios, combate ao tráfico de drogas e especial atenção aos jovens, maiores vítimas da violência. Para a realização de grandes eventos, o bairro necessita de maior segurança, já que eles atraem a presença de algumas gangues e traficantes, que aproveitam estes momentos para praticar pequenos delitos. Segundo os moradores, não há muitos problemas com drogas. As gangues, que atuam nos finais de semana, e as drogas que aparecem são originárias dos bairros localizados nas adjacências do Conjunto Ceará. A droga mais comum é a “cola”, que tem viciado muitas crianças e adolescentes, que, ultimamente, são vistos vagando nas ruas. O conselho comunitário dá assistência a eles, mesmo sendo, na sua maioria, moradores dos bairros vizinhos. É notória a presença de crianças e adolescentes com cola, principalmente em dias de festa.

Embora tenha passado, nos últimos anos, por melhoria, a rede de iluminação pública ainda necessita de uma melhor distribuição, que possibilite atender, principalmente, às escolas públicas, pouco iluminadas.

Funcionam como meios de comunicação no bairro três emissoras de rádio, que prestam grandes serviços à comunidade com uma programação de música, informação, debate e utilidade pública. A imprensa local é formada por pequenos jornais e boletins informativos, que circulam, de tempos em tempos, na comunidade, e vem sendo patrocinada, quase sempre, pelos comerciantes da área. Da mesma forma, é importante registrar a presença de jornais elaborados por estudantes de diversas escolas públicas e apoiados por organizações não-governamentais.

No entorno do Conjunto Ceará, funcionam 18 escolas públicas e 57 escolas privadas. Para cada 23 ruas ou 600 famílias, o bairro conta com uma escola pública de ensino fundamental. A iniciativa privada no campo educacional tem crescido de forma significativa. Com 6% de sua população tendo obtido o diploma universitário, o Conjunto Ceará tem, como próximo passo, a construção de uma escola de ensino superior. A Universidade Estadual Vale do Acaraú, com sede no Município de Sobral, norte do Estado, já está promovendo cursos de nível universitário no bairro, em parceria com a escola local. Segundo o Censo de 1999, estão estudando, da educação infantil ao superior, 39% da população do bairro, sendo 52% em estabelecimentos públicos e 48%, privados. Desses, 85% estudam em unidades localizadas no bairro.

Do ponto de vista da saúde, o bairro conta com unidades públicas e privadas de atendimento ambulatorial e com um hospital público, ainda insuficientes para a demanda local.

Apesar de todas as dificuldades, hoje existe uma população no bairro que tem orgulho de viver nele. O conceito de morar no Conjunto Ceará evoluiu com a participação de todos na mudança estrutural do local. Os movimentos populares, que lutam pela sua melhoria, são fortes e os líderes comunitários bastante atuantes. Muitos moradores de comunidades vizinhas se dizem moradores do Conjunto Ceará e não da localidade a que realmente pertencem.

A noite, no Conjunto Ceará, começa às 22 horas, principalmente no sábado, com forró, pagode, seresta, MPB, *funk* e *hip hop*. O Pólo de Lazer Luiz Gonzaga – um comércio formado por bares, churrascarias, pizzarias, localizado na principal praça do lugar

-, nos finais de semana, representa importante opção de lazer. A rica cultura nordestina aparece nas festas juninas, religiosas, grupos folclóricos e artesanato. A Vila Olímpica existente no bairro estimula a prática de atividades esportivas, principalmente pelos jovens.

De grande valor para a integração do jovem ao mercado de trabalho é o Projeto ABC, núcleo de profissionalização e socialização que desenvolve várias atividades, dentre elas o teatro infantil, capoeira, futsal masculino e feminino, futebol, *kung fu*, caratê e *jazz*, além dos cursos de computação.

No Conjunto Ceará, está localizado, também, o Centro Social Lúcio Alcântara – CSU, de administração municipal, que realiza cursos de profissionalização e disponibiliza espaços para a prática de esportes.

É importante destacar o crescimento do comércio ligado ao setor de entretenimento. A distância dos locais tradicionais de lazer possibilitou o surgimento de churrascarias, pizzarias, bares e lanchonetes, dentre outros, que têm uma freqüência garantida. Além disso, embora dispondo de pouco espaço para a instalação de indústrias, o Conjunto Ceará tem micro e pequenas empresas, nas áreas de panificação, confecção, calçados, metalurgia, gráfica e móveis, dentre outras. São cerca de 72 indústrias no bairro.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1988</li> <li>• Etapas de atendimento: Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• N° de alunos matriculados: 1.735</li> <li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 1.735</li> <li>• N° de docentes: 66</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: Não tem uma modalidade específica</li> <li>• Etapa com maior índice de repetência: 2ª e 3ª séries do Ensino Médio</li> <li>• Turno de maior repetência: noite</li> <li>• Turno de maior abandono: noite</li> </ul>
---------------------------	---



	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Projeto Pedagógico: sim</li> <li>● Instâncias de representação: conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmio, conselho de classe</li> <li>● Parcerias freqüentes: associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● N° de salas: 12</li> <li>● Sala de informática: 1</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui</li> <li>● Biblioteca: 1</li> <li>● Pátio: não possui</li> <li>● Pátio interno: 1</li> <li>● Quadra de esportes: 1</li> <li>● TV: 12</li> <li>● Vídeo: 12</li> <li>● N° de computadores disponíveis para os alunos: 15</li> <li>● Acesso à internet para os alunos: 5</li> <li>● Sala de professores: 1</li> <li>● Banheiros para uso dos alunos: 6</li> <li>● Telefone: 8</li> <li>● Aparelhagem de som: 12</li> <li>● Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>

É importante considerar que, na época de sua fundação, ocorrida em 13 de abril de 1998, a escola tinha 975 alunos. Atualmente, são 1.735 estudantes, distribuídos em três turnos. Muitos deles, oriundos de escolas particulares do próprio bairro, consideraram como fator determinante para a mudança o fato de suas antigas escolas não oferecerem a estrutura física e projetos tão bons quanto os do Liceu, mesmo em se tratando de um colégio da rede pública.

## Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- pichações e depredações na escola
- conflitos no entorno da escola
- uso de drogas
- roubo/furto

Apesar do nível da violência interna não ter atingido patamares alarmantes, o fato de localizar-se em um bairro violento tornava o Liceu do Conjunto Ceará uma escola vulnerável, segundo sua diretora. Conforme seus depoimentos, a existência de desentendimentos entre professores e alunos não chegou a resultar em brigas mais violentas. Porém, a tensão se fazia entrever no clima reinante, como se observa no relato de um professor: *Houve ameaça. O aluno jurou bater no professor. A única violência foi essa, não uma vez só, mas várias vezes.*

O clima de ameaça também se registrava entre os alunos, notadamente por parte daqueles que tinham uma expectativa negativa sobre o que papel a ser cumprido por ela, como mostra a fala de um aluno:

*Eu, particularmente, no primeiro ano, cheguei a ser ameaçado por colegas da turma. É que, logo que a escola estava sendo implantada, as pessoas achavam que o Liceu seria uma escola igual às outras: ‘o professor finge que dá aula, você finge que assiste’. Eles pensavam que esta seria a realidade da escola. (Entrevista com aluno, Ceará)*

O fato de alguns alunos supostamente pertencerem a gangues ou usarem drogas não se revelou no interior da escola. Entretanto, as repercussões de sua influência já se faziam anunciar, como, por exemplo, no ato de um aluno que *colocou uma bomba caseira no banheiro*, por causa, segundo ele, dos “meninos da rua”.

Outro indício do risco sofrido pela escola residia no fato de alguns professores terem sido assaltados nas imediações.

Do ponto de vista da violência simbólica, algumas ocorrências não passaram em branco, como a que narra um professor, ao se referir à discriminação sentida por um aluno paraplégico, ao ser abordado por colegas de forma jocosa: *Ele andava de cadeira de rodas e tinha umas pessoas, né? Sempre tem pessoas que gostam de magoar, brincando com a cara dele... Eu vi só pelo gesto, ele saindo de cabeça baixa...*

Esse quadro demandava da escola a adoção de medidas preventivas, justificando uma série de inovações e procedimentos voltados ao combate da violência.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimo para a comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: atividades esportivas e de recreação, música, teatro, trabalhos manuais, festas religiosas; atividades da comunidade; trabalho voluntário; atividades escolares (reforço, pré-vestibular etc.).
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família e a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** nunca ocorreu.

### **Programas, projetos e experiências**

Todos os projetos são de iniciativa da escola, apesar dos recursos para o seu desenvolvimento serem buscados em outras instituições. Alguns destes projetos são financiados pelo Projeto Escola Viva (dois professores de artes são pagos por este projeto) e outros por voluntários. Cada projeto tem o controle de participantes e o envolvimento de um ou mais professores responsáveis.

## 1) Clube do Jornal Expressão

- **Origem:** grupo de alunos que concorreu às eleições para o Grêmio Estudantil e que decidiu criar um instrumento de acompanhamento das atividades desenvolvidas pela gestão vencedora, e também a partir de outros projetos estudantis. Inicialmente, contaram com o apoio do Instituto Intervalo, que promove um clube de jornais escolares. Em seguida, estabeleceram uma parceria com a ONG Comunicação e Cultura, que também desenvolve um trabalho de formação de clubes de jornais estudantis, incluindo a capacitação necessária. A iniciativa foi de um aluno que atualmente é funcionário da escola.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** os alunos.
- **Organização:** os alunos escrevem artigos a partir de fatos e notícias da realidade. Este trabalho tem como preocupação respeitar a pluralidade de idéias, a liberdade de expressão e a ética jornalística.
- **Objetivos:** visa à socialização e à divulgação das informações e da programação social e cultural da escola; à conscientização dos alunos quanto aos direitos humanos; à divulgação dos projetos da escola junto à comunidade externa; ao desenvolvimento do protagonismo.
- **Coordenação:** aluna da escola.
- **Desdobramentos:** a participação dos alunos nas atividades do clube aumentou após a parceria com a ONG, tendo em vista a capacitação promovida por ela nas áreas de informática, didática, e técnicas de redação. Além disso, na época de implantação deste projeto, o Liceu do Conjunto Ceará era uma escola recém-criada, tendo um espaço a ser preenchido por projetos, não faltando sugestões, críticas e debates.
- **Observação:** o jornal está parado desde o início de 2002, em função de problemas relacionados à sua elaboração, dentre eles a questão da verba, visto ser o jornal

distribuído gratuitamente e não contar com muitos financiadores. No momento, estão tentando reativá-lo, com uma nova direção.

## 2) Companhia de teatro “Atos & Retratos”

- **Origem:** o grupo surgiu em 1998, por iniciativa de alguns alunos que se organizaram para fazer uma apresentação na festa de Natal da escola. Em 1999, um aluno começou a dar aulas teóricas sobre o que seria o teatro, mas sua iniciativa não agradou aos jovens. Diante disso, a escola teve a iniciativa de contratar dois professores para ensinar aos alunos a teoria e a prática do teatro. A ênfase é no teatro popular – teatro de rua – e nas danças folclóricas e regionais.
- **Público-alvo:** alunos do Liceu, em maior número, professores e pessoas da comunidade. Atualmente, conta com 45 integrantes.
- **Organização:** o grupo se reúne aos sábados para ensaiar. As inscrições são abertas anualmente. Não existe um número de vagas determinado, ele retrata o número de pessoas que deseja fazer teatro. O grupo se organiza por setores de patrocínio, eventos, coordenação, tesouraria, dinâmica e estudos. Todos os integrantes do teatro contribuem voluntariamente com a quantia necessária para a manutenção da atividade. Os recursos com que contam são os obtidos nas apresentações e nas rifas organizadas pela escola. O transporte também fica sob responsabilidade da escola. O dinheiro arrecadado é muito importante para a confecção de adereços, figurino e maquiagem. A maioria do figurino é confeccionada pelos alunos, com a ajuda da comunidade, sendo que alguns integrantes do grupo criam os modelos. A maior parte das peças é escrita a partir de pesquisas realizadas pelos próprios alunos, embora algumas sejam de autoria deles. O arquivo com as fotos das peças será ampliado a partir da compra, pela escola, de uma filmadora. As apresentações são feitas em escolas públicas e particulares, no Centro

Cultural Dragão do Mar, IBEU, Teatro José de Alencar e também em municípios próximos à capital. O teatro tem uma sala na escola, uma biblioteca, várias roupas, fotos, recursos de palco, além de um computador. As maiores dificuldades apontadas estão relacionadas aos recursos materiais – transporte, figurino e iluminação – que eles tentam superar com criatividade.

- **Objetivos:** realizar pesquisas sobre a cultura brasileira, especialmente a cultura do estado e da cidade. Desenvolver oficinas de expressão corporal, fazendo o corpo e a alma “falarem”, utilizando-se da dança e das artes cênicas. Envolver a Cia. de Teatro e Dança nos eventos culturais em âmbitos municipal, regional e nacional, tornando-a divulgadora do estado por todo o país. Resgatar e preservar a cultura e os costumes populares.
- **Coordenação:** professor formado em Ciências Religiosas, com cursos de Filosofia e diversos cursos na área de artes cênicas e teatro popular.
- **Desdobramentos:** apresentação em diversos lugares, tendo sido premiado em um festival. Os alunos consideram que o teatro mudou completamente suas vidas: perderam a timidez, tornaram-se mais solidários e participativos, aprenderam a lidar melhor com as pessoas, adquiriram uma visão mais crítica da realidade a partir das leituras dramáticas feitas, além de serem estimulados ao estudo, à leitura e à elaboração de textos literários. Os próprios integrantes do teatro formaram um grupo de estudo direcionado às dificuldades que enfrentam nas disciplinas. Também são vistos no colégio como bons alunos, *os que mais debatem e discutem*, sendo considerados um grupo de referência. Esta fala é tanto dos alunos como dos professores. Consideram que o teatro contribuiu para o desenvolvimento da afetividade: *A gente acha estranho os outros grupos porque as pessoas são muito frias, elas não se tocam. E quando a gente se aproxima para dar um beijo ou um abraço, elas não gostam.* Nestes quatro anos de existência, já

ganharam vários prêmios, de melhor ator, atriz e peça, além do Festal, em 2001, onde ganharam o prêmio com a peça “Maria do Caritó”, concorrendo com mais 63 escolas.

### 3) Escola em ação

- **Origem:** o Projeto Escola em Ação surgiu a partir de longas discussões com toda a comunidade escolar acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos no que se refere à escassez de material didático adequado à nova proposta do Ensino Médio.
- **Tempo de duração:** indeterminado.
- **Público-alvo:** alunos em geral.
- **Objetivo:** oferecer material didático a todos os alunos, a fim de garantir a eficiência do processo ensino-aprendizagem.
- **Organização:** uma equipe de educadores foi designada para construir módulos didáticos, tendo como referenciais os PCNs, as enquetes realizadas na comunidade escolar, por ocasião da construção do Projeto Político-Pedagógico, e as avaliações anuais da escola. Sua elaboração foi financiada pela Secretaria de Educação e os papéis utilizados para impressão foram doados pelos pais.
- **Coordenação:** esta produção é coordenada por todo o corpo pedagógico da escola.
- **Desdobramentos:** atualmente, os módulos prontos são os referentes à primeira série do ensino médio e já estão sendo aplicados nos três turnos. No momento, está sendo aguardada a liberação do restante dos recursos, pela Secretaria de Educação, para concluir a impressão e a encadernação do material voltado para as 2ª e 3ª séries. Este material foi entregue aos pais dos alunos na forma de empréstimo, considerando que sua impressão atende exclusivamente aos matriculados em 2002, e sua utilização é prevista para os próximos anos. Para cada série, foram impressos 1.800 módulos, sendo 600 de cada área do conhecimento. Este projeto recebeu um prêmio na Bahia, no valor de R\$5.000,00.

- **Observação:** é desejo desta comunidade escolar que este material seja avaliado no decorrer de sua aplicação por professores, alunos, equipe pedagógica e, futuramente, possa ser disseminado em outras escolas públicas.

#### 4) Projeto de energia solar

- **Origem:** é um projeto internacional de cooperação, denominado “Energia Solar no Campo”, e conta com os seguintes parceiros: Escola Alemã Corcovado, do Rio de Janeiro, o Liceu do Conjunto Ceará, de Fortaleza, a escola Leibnizschule, de Hannover (Alemanha) e a Escola Secundária de Palmela, em Portugal.
- **Tempo de duração:** três anos.
- **Público-alvo:** populações carentes.
- **Organização:** cada escola conta com a participação de dois professores e dois alunos, que vivenciam esse intercâmbio em um período de quinze dias. O Laboratório de Ciências utiliza a energia solar.
- **Objetivos:** intercâmbio cultural e a utilização de energia renovável para atender às populações carentes.
- **Coordenação:** a coordenação é feita por um professor de geografia e um de física.
- **Desdobramentos:** na primeira etapa, com o tema “Luz para a Educação”, foram instalados um *kit* de Sistema Solar e uma bomba d’água numa escola indígena da tribo Tremembé, na comunidade de Almofala, Ceará – assentamento do Incra. Nessa etapa, foram incluídas as escolas Técnica Federal de Ouro Preto, Escola Alemã de Porto, em Portugal, e o Ginásio Vogel-Sang, de Solingen, na Alemanha. Existe um *kit* de energia solar instalado na escola, que fornece energia para os laboratórios.

#### 5) Projeto centro de línguas – cursos de espanhol, esperanto e italiano

- **Origem:** a partir da imensa procura dos alunos por cursos de línguas estrangeiras, tanto pelo interesse intelectual quanto



pelo que possibilita em termos de aprimoramento profissional, um grupo de professores resolveu fundar na escola um centro de estudos de línguas estrangeiras, que garantisse, gratuitamente para os alunos da escola, o aprendizado de alguns idiomas. O curso de espanhol foi iniciado em junho de 2002, por uma “Amiga da Escola”.

- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos do Liceu e pessoas da comunidade.
- **Organização:** o Centro de Línguas funciona em horários alternados e aos sábados, atendendo aos jovens da escola e da comunidade local. A Secretaria de Educação se responsabilizou pela contratação dos professores de italiano, inglês e espanhol, e um coordenador. Eles utilizam os conhecimentos gramaticais trabalhados nas aulas de inglês e espanhol para fomentar a prática de conversação, tendo em vista que este aspecto não é contemplado de forma satisfatória em sala de aula, devido ao tempo restrito da hora/aula. No que se refere ao material pedagógico, a escola se comprometeu a imprimi-lo, em *xerox*, com as folhas doadas pelos alunos. Atualmente, a escola oferece o italiano em uma turma avançada, em parceria com o Instituto de Italiano, o francês, o espanhol e o esperanto são ministrados por professores voluntários amigos da escola. No momento, a escola busca recursos para a compra dos materiais necessários para a ampliação do funcionamento do Centro de Línguas.
- **Objetivos:** propiciar ao aluno o estudo de línguas estrangeiras. Capacitar o jovem da escola e da comunidade para o mercado de trabalho. Difundir entre a juventude da escola e da comunidade o conhecimento de outras culturas, despertando para o conhecimento e para a comunicação como perspectiva para a paz mundial. Preparar os jovens da escola e da comunidade na língua estrangeira, necessária também para o vestibular. Capacitar o jovem da escola pública para intercâmbios internacionais.
- **Coordenação:** professores de línguas hispânicas e de português-inglês.

- **Desdobramentos:** existe um projeto em andamento na escola para que, em 2003, seja inaugurado um “Centro de Línguas” destinado não somente aos alunos, mas à comunidade em geral. O Liceu considera que o Centro de Línguas, além de ampliar o seu currículo, prepara os jovens da escola e da comunidade local para o mundo do trabalho, tendo em vista a emergente indústria do turismo no Ceará e a necessidade de mão-de-obra especializada nesse setor.

## 6) Projeto Cine Liceu 2003

- **Origem:** o Projeto Cine Liceu nasceu da necessidade de um grupo de educadores e alunos do Liceu do Conjunto Ceará trazer os jovens para dentro da escola no sábado à noite, horário em que, normalmente, os adolescentes estão mais mobilizados para festas. A idéia foi competir com outros locais, criando algo atrativo, onde os jovens pudessem chamar seus amigos, namorados e família para, juntos, vivenciarem a cultura de forma divertida e saudável, já que residem em um bairro de periferia considerado área de risco.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** o Projeto Cine Liceu consiste em apresentações quinzenais de filmes considerados de sucesso. Sua exibição é aos sábados, a partir das 18 horas e 30 minutos, no pátio da escola. Na semana anterior, são distribuídos, gratuitamente, cerca de 300 ingressos para os alunos dos três turnos da escola.
- **Objetivos:** proporcionar aos jovens o conhecimento de filmes clássicos e também daqueles que retratam a nossa cultura.
- **Coordenação:** coordenador pedagógico e dois professores.
- **Desdobramentos:** a intenção do grupo é adquirir um telão e um bom sistema de som. Isto para atender a um número maior de jovens, considerando que a escola dispõe de uma área interna ampla, com capacidade para mais de 300 jovens.

- **Observações:** para a realização desse projeto, a escola conta apenas com uma locadora de vídeo que fornece o DVD. O Liceu do Conjunto Ceará considera este projeto de suma importância para a comunidade da escola e do entorno, uma opção de lazer que alia diversão e segurança e, além disso, promove o gosto pela arte e pela cultura, ingredientes fundamentais para o exercício da cidadania.

#### 7) Festival da escola – Semana Cultural e Feira de Ciências

- **Origem:** projeto da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, que tem como eixo norteador a concepção de “Escola Viva”, que objetiva mudar o fazer pedagógico do cotidiano escolar.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade local.
- **Organização:** o festival tem, como eixo, as ações de arte e cultura, o esporte recreativo e experiências científicas, desenvolvidas de forma contextualizada e interdisciplinar no dia-a-dia da escola. Proporciona ao aluno a oportunidade de desafiar, ousar e se revelar, além de fortalecer laços de amizade, solidariedade e cooperação, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, mais produtivo e menos violento. É realizado durante todo o ano letivo e tem sua culminância na escola, com participação da comunidade em geral.
- **Objetivos:** promover a integração e a troca de experiências entre os alunos da escola. Socializar as atividades realizadas pelos alunos na dança, na música, no teatro e nas artes plásticas.
- **Coordenação:** diretora
- **Desdobramentos:** os alunos têm-se sentido mais capazes e desafiados a ousar e a revelar o que conseguem criar, além de fortalecer laços de amizade, solidariedade e cooperação.

#### 8) Projeto quarteto de cordas

- **Origem:** a importância dada ao ensino da música erudita e popular faz parte do projeto da escola, da mesma forma que

a formação artístico-cultural dos alunos, pelo fato de que, mais do que acordes e sons, o ensino da música pressupõe conhecimento das artes e da história das sociedades, nos seus aspectos sociais, políticos e ideológicos.

- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** a escola considera fundamental a permanência de um professor para a música clássica que tenha um conhecimento que transcenda a arte e abranja outras áreas do conhecimento. Conta com um professor dedicado exclusivamente à regência do quarteto de cordas e da orquestra de violões.
- **Objetivos:** Proporcionar aos alunos a possibilidade de entrar em contato com a música erudita e, futuramente, caso seja sua vocação, profissionalizar-se.
- **Coordenação:** o referido professor.
- **Desdobramentos:** a criação do quarteto de cordas e da orquestra de violões permitirá à escola divulgar o talento dos alunos em todo o estado, além de permitir à comunidade conhecer e apreciar a música instrumental e erudita.

#### 9) Reforço escolar

- **Origem:** no início de 2002, foi estabelecido um período para a revisão dos conhecimentos básicos das disciplinas das áreas de Ciência da Natureza e Linguagens e Códigos. Ao final deste momento, foi feito um teste, no sentido de averiguar os conhecimentos adquiridos. Observou-se que 60% dos alunos das primeiras séries apresentavam deficiências nas áreas acima citadas. Verificou-se, então, a necessidade de se criarem mecanismos de superação das deficiências detectadas, por meio de horas extras de reforço, com a colaboração de professores, coordenadores, amigos da escola, alunos e ex-alunos.
- **Tempo de duração:** seis meses.
- **Público-alvo:** alunos.

- **Organização:** as aulas são ministradas aos sábados, no período da manhã, e são direcionadas aos alunos do 1º ano. Aqueles que apresentam notas baixas são “obrigados” pela escola a participar deste reforço. As turmas são formadas por, no máximo, 20 alunos da mesma série, que participam ativamente da seleção do material didático utilizado – revistas, jornais, vídeos e jogos –, sob a orientação do professor orientador, coordenadores da escola, gestão pedagógica, monitores – alunos e ex-alunos – e com apoio do professor titular e coordenador da área trabalhada.
- **Objetivos:** possibilitar aos alunos um espaço que contribua para a superação das suas dificuldades em química, física, matemática e português, permitindo o resgate da sua auto-estima e, conseqüentemente, a sua permanência na escola, evitando a evasão e a repetência.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** segundo os monitores, o reforço promove a integração entre os alunos, a perda da timidez, a desinibição para falar em público e o desenvolvimento da afetividade. Além disso, desperta nos monitores a compreensão da dificuldade do que é ser professor e a exposição a que está sujeito

#### 10) Projeto plantonistas – tira-dúvidas

- **Origem:** necessidade de oferecer aos alunos uma oportunidade para trabalhar as suas dúvidas, de forma a se obter melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** Todos os alunos da escola, principalmente aqueles que estão estudando para o vestibular e outros concursos.
- **Organização:** Esse projeto reúne uma equipe de ex-alunos que permanecem na escola, em horários e dias determinados, à disposição dos alunos para esclarecimento de dúvidas geradas nos momentos de estudo em casa. Como reconhecimento da escola, pelo apoio e pelos serviços

prestados, esses ex-alunos receberão, ao final do ano letivo, um certificado de honra ao mérito, com o total de horas trabalhadas.

- **Objetivos:** proporcionar aos alunos a possibilidade de orientação nas matérias que apresentam maiores dificuldades.
- **Coordenação:** a coordenação é feita de forma voluntária pela equipe de ex-alunos.
- **Desdobramentos:** diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos jovens que cursam o Ensino Médio, o Liceu do Conjunto Ceará considera este projeto muito importante, tendo em vista que os ex-alunos são vistos como exemplo de incentivo, motivação, para aqueles alunos que, muitas vezes, se sentem incapazes de prosseguir nos estudos. Embora seja difícil suprir a carência de material didático para todos esses alunos, a escola compreende que deve incentivá-los na luta por uma escola de qualidade. Assim sendo, buscam, a cada dia, os meios necessários para ajudá-los a aprimorar seus conhecimentos, garantindo a permanência desses alunos na escola.

#### 11) Arte-educação (música)

- **Origem:** a procura por cursos de instrumentos clássicos, associada ao potencial artístico dos alunos, demonstrado na prática pelo manuseio do violão e da guitarra. O coordenador da escola, a partir desse interesse, resolveu fundar a camerata de violões e iniciar o ensino do violino.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos da escola e comunidade do seu entorno.
- **Organização:** o Projeto de Música do Liceu do Conjunto Ceará funciona durante a semana e aos sábados. Atende a alunos e pessoas da comunidade que desejam ocupar seu tempo livre de forma prazerosa e saudável. As aulas de música com teclado, bateria, violão, violinos e viola são ministradas por dois professores contratados a partir da teoria musical básica, leitura de partitura e aulas práticas.

- **Objetivos:** desenvolver nos alunos a sensibilidade, a solidariedade e o respeito à diferença, possibilitando a valorização das manifestações artísticas e culturais eruditas e populares. Buscar desenvolver a capacidade expressiva oral, corporal e facial, favorecendo o diálogo, a convivência e a autonomia. Preparar o quarteto de cordas e, futuramente, a orquestra de câmara da escola.
- **Coordenação:** coordenação e professores.
- **Desdobramentos:** a banda dos alunos, denominada Constelação, se apresenta na própria escola e na comunidade. Desta forma, a escola contribui para que esses jovens aperfeiçoem seus conhecimentos musicais e possam se tornar profissionais nesta área. A intenção é, no futuro, a criação da Camerata do Liceu.

## 12) Projeto de monitoria

- **Origem:** criação do sistema de monitoria por disciplinas afins, em sala de aula e nos laboratórios de informática, química, física e biologia.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** alunos, principalmente os que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- **Organização:** as ações desenvolvidas pelos monitores compreendem o reforço da aprendizagem dos alunos da própria turma do aluno monitor ou de turmas anteriores. Os monitores ajudam também os professores em sala de aula e em práticas de laboratório, em pesquisas sociocomunitárias, seminários e visitas culturais. Sua função é tirar dúvidas, não dar aulas. Eles terão, como incentivo, certificados, visitas culturais, participação em cursos etc. É de sua responsabilidade, também, fazer a chamada dos alunos e anotar todos os conteúdos trabalhados em sala de aula. Eles recebem da coordenação uma pasta para guardar o material e, quinzenalmente, suas anotações são recolhidas. A reunião com os coordenadores é realizada aos sábados. Vale ressaltar

que, durante as aulas no laboratório de química, monitores e alunos estão fabricando detergentes e desinfetantes, que são utilizados pela própria escola. Existe um projeto para que, em 2003, passem a fabricar, também, perfumes. A idéia inicial é que todos estes produtos sejam vendidos aos comerciantes do bairro com o selo do Liceu. O dinheiro arrecadado será destinado à manutenção do projeto, devido aos seus custos.

- **Objetivos:** auxiliar os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente os alunos com necessidade de reforço escolar. Criar um espaço educativo que favoreça o estudo, a criatividade, a investigação, a cooperação, a participação social, a aplicação e a socialização do conhecimento escolar e favorecer o protagonismo do educando em ações voltadas para o conhecimento e desenvolvimento da realidade em torno da escola.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pelo professor de biologia.
- **Desdobramentos:** a escola atribui a este projeto a possibilidade de criação de um espaço educativo concreto, que favoreça o estudo e, com isso, incentive a criatividade, a investigação, a cooperação, a participação social, a aplicação e a socialização do conhecimento escolar.

### 13) Multimeios

- **Origem:** projeto idealizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para as escolas da rede pública estadual. É um espaço reservado ao atendimento de alunos, professores e comunidade local, em apoio às atividades curriculares. O projeto disponibiliza material para leitura, pesquisa, jogos pedagógicos, vídeos, equipamentos eletroeletrônicos, laboratório, músicas etc.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos, professores e comunidade local.



- **Organização:** funciona como estimulador do estudo e da compreensão do mundo de forma holística. Está integrado aos projetos contidos no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, através do desenvolvimento de parcerias com outras entidades educativas e culturais. Reuniões de professores com o intuito de organizar visitas culturais a diversos locais, para o aprimoramento dos conteúdos em sala de aula. Há uma coordenação do uso dos materiais de multimeios e, também, da utilização dos laboratórios e da biblioteca.
- **Objetivos:** assegurar a qualidade do ensino na escola, pelo aprimoramento das atividades em sala, oferecendo aos professores material necessário para dinamização e diversificação das atividades desenvolvidas no cotidiano. Desenvolver o potencial artístico dos alunos, mediante ações que impulsionem sua criatividade e desenvolvimento de sua sensibilidade. Contribuir para um maior conhecimento dos alunos por intermédio de visitas culturais. Apoiar os professores na sua atividade mediante suporte pedagógico.
- **Coordenação:** coordenador pedagógico da escola, formado em biologia, e auxiliado pelos professores coordenadores da área.
- **Desdobramentos:** com a implantação do centro, a escola tornou seu currículo mais dinâmico, cresceu a frequência dos alunos à biblioteca, às pesquisas nos laboratórios e à utilização, nas aulas, do material didático-pedagógico.

#### 14) Capoeira

- **Origem:** iniciativa de uma voluntária.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** as aulas acontecem aos sábados, pela manhã, acompanhadas de música regional. Cada música tem sua história reconstruída, para que os alunos compreendam o contexto em que foi escrita.
- **Objetivos:** resgatar a origem dessa dança.

- **Coordenação:** ex-aluno, fundador do Grupo Arte Regional de Capoeira, com quatorze anos de experiência nesta atividade.
- **Desdobramentos:** o grupo hoje conta com três alunos monitores. Esta experiência vem possibilitando um trabalho de prevenção no uso de drogas, além de melhorar, de forma significativa, o comportamento e a concentração dos alunos nos estudos.

### 15) Coral

- **Origem:** é uma iniciativa bastante recente na escola. A professora criou voluntariamente o coral
- **Tempo de duração:** seis meses.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** é um projeto aberto a todos os alunos da escola e à comunidade. Os alunos passam por classificação vocal, seguida de um período de exercícios com aulas semanais, em que se trabalham músicas regionais, sacras e clássicas.
- **Objetivos:** segundo os próprios alunos, o coral estimula a autodisciplina, a responsabilidade e a concentração, além de ser uma porta aberta para uma futura profissão.
- **Coordenação:** professora licenciada em música pela UFC.
- **Desdobramentos:** o resultado imediato do envolvimento com a música, por parte dos alunos, é uma maior concentração, tranquilidade e cordialidade.

### 16) Projeto do meio ambiente

- **Origem:** os graves problemas ambientais que as comunidades circunvizinhas à escola enfrentam suscitaram nos professores o desejo de despertar nos alunos e nas próprias comunidades a consciência da necessidade do engajamento pessoal, com vistas à sua diminuição ou, se possível, eliminação, por uma atuação individual e coletiva. Inicialmente, a realização do projeto estava prevista para um semestre, envolvendo todos os alunos da escola.

No entanto, a experiência estendeu-se, contando com 102 monitores, todos alunos do 2º ano, que trabalham com a coleta seletiva de lixo na escola e na comunidade.

- **Tempo de duração:** um mês.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** o projeto tem parceria com o Sebrae, responsável pela capacitação e pelos instrumentos utilizados, Secretaria de Trabalho e Ação Social e com o projeto “Mercosul Educacional”.
- **Objetivos:** desenvolver a consciência ambiental dos alunos e da comunidade.
- **Coordenação:** professor e um grupo de alunos que trabalha os “Mandamentos da Educação Ambiental”.
- **Desdobramentos:** por ocasião do Festival da escola, foi realizada uma exposição dos trabalhos no *shopping* do bairro. Posteriormente, o projeto foi encaminhado ao Ministério da Educação para um convênio com o Mercosul. Há um movimento para a fundação de uma cooperativa de reciclagem do lixo. Para tanto, foi realizada uma capacitação dos alunos em um curso oferecido pelo Sebrae. Futuramente, há a disposição de se implementar a coleta seletiva do lixo, beneficiando os catadores e possibilitando a reciclagem do lixo, o que viabilizará, além da limpeza do bairro, geração de emprego e renda.

#### 17) Mercosul educacional

- **Origem:** projeto de intercâmbio cultural entre países do Mercosul e outros, dentre os quais a Argentina, a Bolívia e a Colômbia.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos do segundo ano do ensino médio que demonstraram interesse em participar.
- **Organização:** cada escola enviou, em outubro de 2002, para a Argentina, dois professores e quatro alunos, para um intercâmbio durante o período de cinco dias. A seleção dos

alunos para a viagem foi feita de acordo com o envolvimento do aluno com o projeto e sua fluência na língua espanhola, pois eles estudam o espanhol como língua obrigatória e também fazem um curso de espanhol oferecido pelo colégio, ministrado por um professor voluntário.

- **Objetivos:** promover o intercâmbio cultural entre os países.
- **Coordenação:** diretora.
- **Desdobramentos:** segundo os integrantes do projeto, os benefícios são muitos. Ressaltam que alcançaram uma maior conscientização da realidade, além do conhecimento teórico. Conscientizaram-se de que, “mesmo sendo estudantes de escola pública, podem conquistar seu espaço no mundo e concretizar seus sonhos”.

#### 18) Atenção psicológica

- **Origem:** convênio com o Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, para atendimento aos alunos na Clínica da Universidade e a participação de estagiários na escola.
- **Tempo de funcionamento:** um ano.
- **Público-alvo:** todos os alunos que apresentem “problemas”.
- **Organização:** além das consultas, a escola promove palestras para alunos e professores. Segundo a coordenadora, a existência de um serviço psicológico na escola pública é muito importante.
- **Objetivos:** proporcionar aos alunos um acompanhamento psicológico, que os ajude a superar os problemas que dificultam a aprendizagem.
- **Coordenação:** Departamento de Psicologia da UFC. A responsável, na escola, é uma professora licenciada em filosofia.
- **Desdobramentos:** a escola considera que ainda não pode ser apontado nenhum resultado deste projeto, visto que o mesmo é feito exclusivamente na universidade e os resultados ficam em seu poder. A diretora afirma que alguns pais

consideram que seus filhos estão mais tranquilos e responsáveis, enquanto outros retornaram à escola para reclamar, dizendo que seus filhos não precisam de acompanhamento terapêutico.

### **Perspectivas da escola**

O Liceu do Conjunto Ceará, apesar de situado em um bairro violento, onde a população se defronta com a presença de drogas e roubo, vem demonstrando, com as muitas e variadas atividades que desenvolve – dança, teatro, jornal, música –, que é possível contribuir para que seja amainada tal situação, a partir do trabalho educativo voltado, também, para a comunidade.

Assim, a busca por parcerias com diversas instituições retrata o impacto que o Liceu tem interna e externamente. Os projetos citados resultam na elevação da auto-estima, na diminuição da evasão, na melhoria de rendimento na sala de aula, além de contribuir para a retirada dos alunos da rua, incentivando-os a “fazer o vestibular”.

A diretora acredita que a escola foi indicada como inovadora por ser vista pela comunidade em geral como uma escola pública de qualidade, que valoriza seus alunos e que vem tendo seu trabalho reconhecido “boca a boca”.

Com o propósito de dinamizar o cotidiano da sala de aula, foram criados projetos que possibilitam o envolvimento de toda a comunidade escolar e do seu entorno. São ações voltadas para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, na busca da superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, viabilizando uma ação que é coletiva e comprometida com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Estes projetos se desenvolvem utilizando uma metodologia contextualizada e interdisciplinar, fortalecendo a dinâmica curricular e tornando a escola efetivamente viva e prazerosa. Nessa perspectiva, as estratégias de ação estão direcionadas para as diversas áreas do conhecimento, a fim de desenvolver nos alunos competências e habilidades que lhes permitam dar continuidade aos estudos e

favoreçam sua inserção no mundo. Tais iniciativas, no âmbito do pedagógico, têm contribuído para a diminuição de situações de violência no interior do estabelecimento, considerando que a qualidade do ensino se mostra como estratégia importante na aproximação do jovem com a escola.

### 3.2.5 Distrito Federal

#### **CENTRO DE ENSINO MÉDIO 11 DE CEILÂNDIA** EQNP 1/5 AE P Norte – Ceilândia, Brasília/DF.

##### • Contexto sociodemográfico do município – Brasília

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2.051.146 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (4); FM (27)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 13</li> <li>• Museus: 25</li> <li>• Teatros: 13</li> <li>• Cinemas: 52</li> <li>• Jornais diários: 27</li> <li>• Jornais semanais: 6</li> </ul> <p>Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999.</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: não – efetivo: não existente</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999.</p>

• **Contexto educacional**

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Distrito Federal	532.271	303.649	109.203	16.757	1.4	2.2
Brasília	532.271	303.649	109.203	16.757	1.4	2.2

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

• **Caracterização da Escola**

**O entorno**

O Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia localiza-se em uma das áreas mais pobres da periferia de Brasília. Em Ceilândia, os problemas crônicos que afetam regiões periféricas de grandes cidades também estão presentes: tráfico e consumo de drogas, assaltos, gangues e outras formas de violência. No entanto, em termos de estrutura física, o bairro conta com rede de esgoto, água encanada, as casas são de alvenaria e as ruas asfaltadas. As principais demandas da população local são a segurança e o lazer, este especialmente sério para os jovens, que, não tendo o que fazer, são, muitas vezes, atraídos para a criminalidade.

A escola atende à clientela do “P Norte”, região muito pobre, onde predominam barracos, as ruas são de terra e o esgoto corre a céu aberto. Atende também a alunos do setor QNQ – localidade bastante violenta, com assassinatos constantes. Existe, inclusive, um certo preconceito contra os alunos que vivem no QNQ, região considerada como a “periferia da periferia”.

**A unidade escolar**

<b>Informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1982</li> <li>• Etapas de atendimento: Ensino Médio</li> <li>• Nº de alunos matriculados: 1.200</li> <li>• Nº de alunos que freqüentam regularmente: 1.200</li> <li>• Nº de docentes: 68</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: 1ª série do Ensino Médio</li> </ul>
--------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa com maior índice de repetência: 1ª série do Ensino Médio</li> <li>• Turno de maior repetência: noite</li> <li>• Turno de maior abandono: tarde</li> <li>• Projeto Pedagógico: sim</li> <li>• Instâncias de representação: conselho de escola, grêmios, conselho de classe.</li> <li>• Parcerias freqüentes: comércio local, polícia, bombeiros, grupos culturais, grupos de esportes, voluntários.</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº de salas: 21</li> <li>• Sala de informática: não possui</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 2</li> <li>• TV: 4</li> <li>• Vídeo: 3</li> <li>• Nº de computadores disponíveis para os alunos: não possui</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: não possui</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 2</li> <li>• Telefone: 2</li> <li>• Aparelhagem de som: 5</li> <li>• Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: masculino</li> <li>• Idade: 34</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): pardo</li> <li>• Religião: católico</li> <li>• Tempo no magistério: 7 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 5 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 2 anos</li> <li>• Formação: pós-graduação (especialização)</li> <li>• Forma de admissão no cargo: concurso</li> </ul>



A escola foi fundada como Centro Educacional, em 1982, com o nome de Escola Classe 37 de Ceilândia, para atender, exclusivamente, a alunos do ensino fundamental – primeira a quarta séries. Em 1996, mudou o nome para Centro de Ensino 23 de Ceilândia, passando a trabalhar somente com alunos de quinta a oitava séries. Em 1999, o nome da escola mudou novamente, agora para Centro Educacional 13 de Ceilândia, e seu atendimento passa a ser de alunos da sétima e oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio. A partir de 2000, passa a ser o Centro Educacional 11 de Ceilândia e, em 2001, o Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- conflitos no entorno da escola
- uso de drogas
- falta de respeito
- problemas familiares

Antes de pôr em prática o conjunto de ações inovadoras que hoje caracteriza seu trabalho, o Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia defrontava-se com os problemas advindos de sua localização em uma área bastante violenta, onde os conflitos presentes nas relações da comunidade, incluindo os familiares dos alunos, acabavam por ter reflexos no cotidiano escolar.

Toda sorte de problemas se apresentava, desde a ocorrência de roubos dentro do estabelecimento, como ressalta um aluno, até a sua invasão por um bêbado, cuja ação demandou, segundo a diretora, o uso da força: *Ele estava tumultuando. (...) Acharam por bem pedir reforço ao batalhão escolar, que o retirou da escola.*

Os pequenos atos de violência perpassavam o cotidiano dos alunos, como afirma um professor: *São aquelas discussões, briguinhas, empurra-empurra de um lado e do outro.*

Nesse contexto, manifestações de intolerância e preconceito também eram percebidas, como ressalta um aluno, ao referir-se ao problema de uma colega, atingida por ofensas de cunho racista: *Tinha violência que dói na alma, que é o preconceito por ela ser negra. Agora eu já vi brincadeiras. É, são brincadeiras de mau gosto, como alguém falar: “Seu nego safado!” (...). Isso dói na alma!* Da mesma forma, outro aluno se refere à discriminação de certa aluna, por sua origem: *Tinha uma menina na minha sala que é nordestina, daquelas que não negam... Aí, o pessoal tirava muito sarro da cara dela. E isso é violência.*

O trabalho da escola, certamente, teria um enfoque nas questões atinentes às relações da comunidade e outro nos valores e conceitos correntes entre os jovens alunos.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos; reuniões entre pais e mestres; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais, professores e alunos; reuniões entre pais e professores ou direção.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais, empréstimos à comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: festas religiosas; festas e outras comemorações; atividades esportivas/recreação.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátios e quadras esportivas, salas de aula.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Polícia, família e a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** nunca ocorreu.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) Projeto Recriando Ceilândia**

- **Origem:** a preocupação em criar alternativas de emprego para a comunidade e a visão dos estudantes com relação às perspectivas profissionais.

- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** os alunos trabalham com o auxílio dos professores.
- **Objetivos:** ensinar a fazer artesanato, desenvolvendo no aluno sua capacidade de empreendedor, por meio da criação de cooperativas, utilizando estratégias de comercialização, relacionadas à administração.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** as pichações diminuíram, da mesma forma que a violência entre os alunos. Os alunos passaram a fazer pesquisas de campo para reconhecer a realidade de cada comunidade. Foram adquirindo autoconfiança e passaram a acreditar que o empreendedorismo não é uma atividade *tão difícil* e que pode representar uma opção profissional interessante.

## 2) Projeto Bolo com Coca

- **Origem:** quando os alunos começaram a procurar a orientadora educacional para conversar sobre assuntos diversos, ela percebeu que determinados temas eram recorrentes e que faltava na escola um espaço para eles discutirem esses assuntos.
- **Tempo de duração:** três anos.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** são realizados debates nos diversos turnos, possibilitando a participação dos alunos nos horários que não os das suas aulas. Em uma sala de aula, sob a coordenação de um professor, eles conversam sobre temas previamente estabelecidos, a partir do seu interesse. Temas como sexo, drogas, violência, relacionamento familiar, emprego, futuro profissional e cidadania estão entre os mais procurados. O nome “bolo com coca” se deve ao fato de que, durante os encontros, a direção da escola oferece uma mesa com comida e refrigerante, que contribui para o clima informal e festivo do evento.

- **Objetivos:** aprender a conviver e a aceitar as diferenças e a se colocar na perspectiva do outro. Valorizar o diálogo.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** uma melhora significativa no relacionamento familiar. O aprofundamento do diálogo entre alunos e escola, na medida em que todos se sentem à vontade para falar e discutir suas questões com a equipe pedagógica, que, por sua vez, passou a conhecer os dilemas e problemas vividos pelos alunos.

### 3) Sala ambiente

- **Origem:** professores e alunos achavam trabalhoso terem que ficar trocando de sala a cada aula, além de considerarem que este fato causava desânimo – os professores tinham de ficar carregando seus materiais “pra lá e pra cá” e os alunos se dispersavam.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos e professores.
- **Organização:** a escola seleciona uma sala para cada disciplina. Assim, ao invés de o professor mudar de sala, o aluno é quem muda. A sala de geografia, por exemplo, tem mapas, globo, cartazes e outros recursos pedagógicos. Cada professor é responsável pela sala da disciplina que leciona.
- **Objetivo:** proporcionar uma aprendizagem mais agradável e prazerosa.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** as salas estão mais organizadas para as aulas e dispõem de um material previamente selecionado, o que contribui também para otimizar o uso do tempo.

### 4) Projeto inter-rádio

- **Origem:** observou-se que os murais e circulares não atingiam a todos os alunos.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Tempo de duração:** não especificado.

- **Organização:** o rádio alcança todas as salas e o pátio. O sinal anunciando o intervalo das aulas, por exemplo, é ao som da música em vez de sirene. Muitas vezes, o rádio é utilizado durante os intervalos para os alunos enviarem mensagens, promoverem debates, receberem recados. O inter-rádio é utilizado, também, para comunicação dos eventos da escola.
- **Objetivos:** melhorar a comunicação no interior da escola.
- **Coordenação:** professores e um aluno por sala, selecionado por concurso, que inclui testes de fala, de voz, de fluência e de criatividade.
- **Desdobramentos:** os alunos, de um modo geral, estão envolvidos com a rádio, tanto escolhendo músicas quanto enviando mensagens. A escola considera que ficou mais fácil passar seus informes, à medida que a rádio funciona de manhã, à tarde e à noite. Outro fato interessante é que os grupos de música, dos alunos da escola – principalmente os de pagode – estão fazendo apresentações ao vivo na rádio.

##### 5) Projeto Passarela do Tempo

- **Origem:** iniciativa da professora de artes, que resolveu trabalhar com a moda de cada época, de uma forma dinâmica e interativa.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** neste projeto, desenvolvido pela área de educação artística, os alunos pesquisam sobre a arte e seus vários momentos históricos. A partir daí, produzem roupas de época que são, então, exibidas em um desfile de modas. Por exemplo, no último trabalho, os alunos fizeram um estudo de representações pictóricas femininas em diferentes períodos e concluíram que a “ditadura da magreza” é algo relativamente recente, que no renascimento, mulheres mais encorpadas eram tidas como o ideal de beleza e que magreza era sinônimo de pobreza e fome.

- **Objetivos:** aprofundar o conhecimento sobre o modo de vida das pessoas nos diversos períodos da história e os valores sociais que acompanham estes períodos. Isto permite que alunos e alunas pensem criticamente sobre os valores da sociedade ocidental, que, de tão repetidos, são incorporados sem nenhuma reflexão. Assim, cria-se uma oportunidade para trabalhar valores relacionados às ideologias.
- **Coordenação:** equipe de educação artística.
- **Desdobramentos:** os alunos aprenderam a confeccionar roupas, e muitos descobriram seus talentos na área da moda e do estilismo. Além disso, aprenderam a valorizar o seu próprio corpo e as roupas que usam. Compreenderam que a valorização de um determinado tipo de corpo é cultural, que depende da época e do seu contexto sociopolítico.

## 6) Semana Cultural

- **Origem:** em um determinado momento, a escola sentiu necessidade de sistematizar os trabalhos que realizava, para expô-los para os próprios alunos, pais e comunidade. A escola se organizou e decidiu fazer uma semana dedicada à exposição.
- **Tempo de duração:** não especificado
- **Público-alvo:** a escola e a comunidade.
- **Organização:** uma vez por ano, em outubro, durante uma semana, a escola interrompe suas atividades formais para se dedicar à apresentação de uma série de eventos produzidos pelos alunos. Isto inclui desfile de modas, apresentações musicais, peças de teatro, trabalhos diversos na área de artes plásticas, debates sobre temas do momento e sobre temas de interesse dos estudantes. A produção artística é acompanhada de debates e reflexões acerca do seu processo de produção e dos sentidos e significados que se podem apreender a partir da interação com um objeto artístico.
- **Objetivos:** mostrar os trabalhos realizados pelos alunos para a comunidade externa.
- **Coordenação:** diretoria da escola.

- **Desdobramentos:** em 2003, a semana cultural acontecerá pela oitava vez, o que reflete seu sucesso entre os alunos e professores. A diretora considera que o fato de a comunidade comparecer em peso, lotando a escola, possibilitou a melhoria da comunicação e, conseqüentemente, da relação entre escola e comunidade. Além disso, a escola aponta que, com a semana cultural, os alunos têm a oportunidade de aprofundar temas que não abordariam de outra forma.

## 7) Educação para a saúde

- **Origem:** este projeto começou em 2001, quando a escola resolveu sistematizar suas atividades voltadas para a saúde. Buscou-se proporcionar mais atividades aos alunos da noite, que ficam à margem de muitos trabalhos.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** a escola promove palestras sobre cuidados com a saúde e com o corpo, que são o foco do projeto “educação para a saúde”. Os expositores, que podem ser tanto especialistas convidados quanto professores da escola, fazem palestras sobre temas variados relacionados a cuidados com o corpo, como a importância das atividades físicas, saúde mental, doenças sexualmente transmissíveis, drogas etc. A coordenação é do professor de Educação Física.
- **Objetivos:** proporcionar ao aluno uma maior consciência sobre as questões da área da saúde, desde prevenção de drogas às DST e, desta forma, diminuir a incidência de diversas doenças entre os alunos.
- **Desdobramentos:** a escola considera que os resultados ainda são pontuais e individuais. Entretanto, é fato que os alunos estão mais conscientes sobre seu corpo e sua saúde.

## 8) Projeto capoeira

- **Origem:** a iniciativa foi de um professor de história, que formou um aluno, hoje “mestre de capoeira”.

- **Tempo de duração:** seis anos.
- **Público-alvo:** alunos e a comunidade.
- **Organização:** as aulas de capoeira trabalham tanto o corpo quanto sua cultura. O corpo é trabalhado por meio de exercícios de aquecimento e de movimentos próprios a ela, e a cultura é trabalhada pela conscientização sobre a riqueza artística afro-brasileira, enfatizando as músicas e os costumes. A coordenação, inicialmente, esteve nas mãos do professor de história, mas, atualmente, são os próprios alunos que se organizam para manter a capoeira.
- **Objetivos:** oferecer uma alternativa de atividade física extra-escolar.
- **Coordenação:** o mestre é um aluno.
- **Desdobramentos:** a direção aponta que, antes da capoeira, os alunos e algumas pessoas da comunidade invadiam a escola. Agora, com a escola aberta, eles a respeitam mais.

### **Perspectivas da escola**

Localizado em uma área de elevados índices de violência, o Centro de Ensino Médio 11 de Ceilândia tinha como maior problema os reflexos, em seu interior, dessa condição. O fato de as famílias dos alunos se envolverem com drogas na rua e com brigas entre vizinhos atravessava os muros da escola.

Segundo o diretor, o trabalho que teve que desenvolver foi o de “apaziguar” os conflitos. Os pais dos alunos foram envolvidos em diferentes projetos, numa ação integrada com professores. Este envolvimento foi pautado pela contribuição de cada participante, substituindo as ações de reclamação com que eram pontuadas as reuniões do passado.

A questão da violência vem sendo trabalhada com projetos desenvolvidos em sala de aula, voltados para a valorização do aluno; há acompanhamento regular por parte da orientação educacional e exclusão total de qualquer tipo de punição. Há negociação de limites e espaços para criar responsabilidade.



Todos os alunos e professores participam de, ao menos, um projeto, embora o mais comum seja participar em mais de um. A comunidade também está, cada vez mais, envolvida com o trabalho da escola e não somente com suas festas.

A partir das ações que pôs em curso, a escola passou a produzir pesquisas, experiências, peças teatrais, desfiles, confecção de figurino, telas, quadros, artesanato. O comércio local patrocina alguns dos eventos, cedendo material de limpeza, pintura e construção. A escola recebe o apoio do Senac, por meio de palestras sobre temas variados, além de atividades práticas como corte de cabelo e encaminhamento para obtenção de carteira de trabalho para a comunidade. O Sebrae oferece palestras sobre gerenciamento de empresas, tanto para alunos quanto para a comunidade.

Os projetos são desenvolvidos, praticamente, sem nenhum apoio de outras instituições. Apenas a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Regional de Ensino de Ceilândia, oferece algum tipo de apoio, que se reduz à doação de parte do material para os projetos. Entretanto, a maior parte do material é produzida por alunos e professores.

Uma das professoras mais antigas da escola menciona o fato de que os projetos foram surgindo de um modo espontâneo, a partir da idéia de um ou outro professor, idéia *que era adotada pelo grupo, que a aperfeiçoava e tratava de levar avante*. Outros professores consideram que o trabalho vem sendo possível graças à relação com os estudantes e com o conselho de classe participativo, que envolve professores, pais, estudantes e direção. Normalmente, as experiências são organizadas no início do ano letivo, durante a semana pedagógica. Nela, os responsáveis, professores, direção e coordenadores decidem sobre o desenvolvimento dos projetos, relacionando-os aos conteúdos trabalhados em sala de aula. As maiores dificuldades e, também, as mais constantes dizem respeito à falta de verbas e de apoio institucional.

Muitas mudanças aconteceram na escola a partir das experiências, tendo como eixos principais: o relacionamento da comunidade escolar com a escola, a auto-estima dos alunos e professores, os relacionamentos dentro do grupo e os processos de aprendizagem. O relacionamento da comunidade escolar com a escola

é uma das conseqüências mais interessantes da experiência. Considerando que o bairro tem uma deficiência muito grande em relação a segurança, transporte, renda e espaços culturais, as atividades desenvolvidas pela escola se tornaram uma opção de lazer importante para a comunidade. Além disso, os debates que ocorrem influenciam o relacionamento de alunos da escola com seus pais. Os jovens, ao perceberem que o diálogo “funciona”, passam a adotá-lo dentro de casa, em situações de conflito com os pais e irmãos.

Os projetos da escola também trazem importantes ganhos para os professores, que mencionam uma grande satisfação em ver seu trabalho bem realizado. A satisfação com a competência profissional passa a ser um grande motivador. O reconhecimento obtido pelos resultados do trabalho contribui para um aprimoramento, cada vez maior, dos projetos existentes, bem como para a criação de novos projetos. Uma outra fonte de motivação diz respeito aos aspectos humanizadores dos projetos. Professores se sentem recompensados ao verem os alunos tirarem boas notas nas provas do Enem, se afastarem das drogas e alcançarem uma consciência cidadã. Os projetos, portanto, auxiliam no resgate da dignidade profissional dos professores. Embora exista entre eles a consciência de que a profissão se encontra socialmente desvalorizada e de que o salário que recebem não é digno, consideram fundamental *fazer um trabalho de bom nível*. Os projetos se tornam uma *forma de resistência em torno de uma militância pela educação*.

Os projetos ou experiências também contribuem para um relacionamento saudável entre os diversos grupos do contexto escolar. A natureza coletiva das atividades faz com que as pessoas se aproximem umas das outras, criando uma atmosfera de amizade e colaboração. Como todos os professores, de alguma forma, participam de todos os projetos – quando não coordenam, desenvolvem atividades em sala de aula relacionando o conteúdo da aula ao que é vivenciado no projeto –, há o sentimento de uma responsabilidade coletiva pelo sucesso do trabalho. A natureza multifacetada das experiências faz com que os alunos pertençam a diversos grupos, o que contribui para a ausência de gangues na escola. Todos se tornam conhecidos e afeiçoados a todos.

Em conseqüência dessas elaborações, o desenvolvimento acadêmico dos alunos torna-se privilegiado. Em termos de resultados

de aprendizagem, a escola tem bons indicadores: como mencionado anteriormente, é das escolas da região uma das que mais aprovam no Enem, conseguindo, inclusive, colocar alguns de seus alunos na Universidade de Brasília.

Quanto aos efeitos dos projetos no enfrentamento da violência, os professores mais antigos afirmam que a escola melhorou muito, principalmente quando se tem em vista que, antes, havia mais problemas relativos ao uso de drogas e à violência. Enfim, todas as iniciativas em torno de questões relacionadas à melhoria da qualidade do ensino e do ambiente escolar vêm surtindo efeito direto na diminuição de conflitos no interior da escola.

### 3.2.6 Espírito Santo

#### **ESCOLA DE SEGUNDO GRAU ARNULPHO MATTOS**

Rua 12, Esquina Praça Terezinha Grechi, nº 1 – Bairro República, Vitória/ES.

#### **• Contexto sociodemográfico do município – Vitória**

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 292.304 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV a cabo: sim</li> <li>● Provedor de internet: sim</li> <li>● Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>● Livraria: sim</li> <li>● Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>● Videolocadora: sim</li> <li>● <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>● Estações de rádio: AM (8); FM (9)</li> <li>● Bibliotecas públicas: 3</li> <li>● Museus: 3</li> <li>● Teatros: 6</li> <li>● Cinemas: 4</li> <li>● Jornais diários: 14</li> <li>● Jornais semanais: 0</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guarda Municipal: sim – efetivo: 480 homens</li> <li>● Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>● Conselho Tutelar: sim</li> <li>● Conselho de Educação: sim</li> <li>● Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
---------------------------	--

### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Espírito Santo	825.375	517.279	136.334	76.141	2.5	3.5
Vitória	81.083	37.597	17.049	2.431	1.2	1.5

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

### • Caracterização da Escola

#### O entorno

O bairro República, onde se situa a Escola de Segundo Grau Arnulpho Mattos, possui em torno de 20 mil habitantes e surgiu a partir da expansão imobiliária vinculada aos processos de industrialização e urbanização, a partir da década de setenta. A rua que dá acesso à escola é estreita e bem arborizada, com trânsito razoável de carros e por onde circula a linha de ônibus que serve à área. Há uma praça no entorno imediato da escola, onde costumam reunir-se, de um lado, as famílias que freqüentam um pequeno parque infantil, com espaço para a prática de esporte, rodas giratórias e balanço, e é também local de encontro diário de idosos, que se reúnem para jogar baralho e bocha. A praça possui telefones públicos e banheiros, é bem arborizada e iluminada e possui uma cancha de bocha. Os que praticam este esporte formam uma associação e participam de torneios municipais e regionais, que compõem o calendário esportivo do Estado. Mesmo bem situada, iluminada e bem freqüentada pelos moradores, especialmente durante o dia, à noite, a praça é freqüentada por usuários e traficantes de droga, especialmente maconha.

Há algum tempo a direção decidiu fechar o acesso da praça à escola e vice-versa, erguendo um muro de alvenaria nos limites entre os dois espaços.

O comércio no entorno da escola é bem diversificado, especialmente na avenida principal, com bares, lanchonetes, uma padaria, papelaria, loja de artigos para presente, restaurante tipo *self-service*, banca de jornal, pequenas lojas de roupas masculinas e femininas e locadora de vídeos. Nas proximidades existem, também, igrejas de várias religiões.

O bairro dispõe de uma unidade de saúde municipal, bem conceituada. Como não possui quadra de esportes e o campo de futebol amador foi extinto há algum tempo para dar lugar à construção de um conjunto imobiliário, as crianças, mesmo que não sejam alunos, utilizam a escola para a prática de esporte, especialmente vôlei e futsal. Atrás da escola, situa-se a *Escola de Educação Infantil Marlene Orlande Simonetti*, tida como a “Cinderela” da Prefeitura Municipal de Vitória.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data da fundação: março de 1977</li> <li>● Etapas de atendimento: Ensino médio</li> <li>● N° de alunos matriculados: 1.940</li> <li>● N° de alunos que freqüentam regularmente: 1.800</li> <li>● N° de docentes: 98</li> <li>● Etapa com maior índice de abandono: Ensino Médio</li> <li>● Etapa com maior índice de repetência: Ensino Médio</li> <li>● Turno de maior repetência: Tarde</li> <li>● Turno de maior abandono: Noite</li> <li>● Projeto Pedagógico: Sim</li> <li>● Instâncias de representação: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Grêmio</li> <li>● Parcerias freqüentes: Igrejas, Universidade Federal do Espírito Santo, Polícia, Grupos Culturais e de Esportes.</li> </ul>
---------------------------	---

<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● N° de salas: 20</li> <li>● Sala de informática: Não</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: Não</li> <li>● Biblioteca: 1</li> <li>● Pátio: 1</li> <li>● Pátio interno: 1</li> <li>● Quadra de esportes: 1</li> <li>● TV: 2</li> <li>● Vídeo: 3</li> <li>● N° de computadores disponíveis para os alunos: Não</li> <li>● Acesso à internet para os alunos: Não</li> <li>● Sala de professores: 1</li> <li>● Banheiros para uso dos alunos: 6</li> <li>● Telefone: 2</li> <li>● Aparelhagem de som: 2</li> <li>● Circuito interno de TV: Não</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sexo: Masculino</li> <li>● Idade: 42 anos</li> <li>● Cor/Raça (auto-identificação): Negra</li> <li>● Religião: Evangélico</li> <li>● Tempo no magistério: 20 anos</li> <li>● Tempo de atuação na escola: 12 anos</li> <li>● Tempo no cargo de diretor: 8 anos</li> <li>● Formação: Superior completo com pós-graduação</li> <li>● Forma de admissão no cargo: Eleição</li> </ul>

A escola foi fundada em março de 1977 e, hoje, é vista como modelo de escola pública pelos alunos que a freqüentam. Sua imagem positiva ultrapassa o bairro, tendo repercussões até mesmo na Universidade Federal do Espírito Santo. É a escola preferida de professores e alunos da universidade para a realização de estágios e estudos complementares.

Seu currículo, inicialmente, era direcionado para o ensino profissionalizante e destinava-se basicamente a atender à crescente

demanda de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho qualificado da indústria local. Quando foi extinto, em decorrência da reforma do ensino médio, passou a ser lembrado com nostalgia pela direção, por alunos e professores.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- pichações e depredações na escola
- uso de drogas
- venda de drogas
- agressões morais

A Escola Arnulpho Mattos, depois de ter sido referência por muito tempo, sofreu um processo de decadência que, hoje, se encontra revertido. Entretanto, até que uma direção inovadora reconduzisse seus rumos, foram inúmeros os problemas em que se viu envolvida, no campo da violência.

As agressões ao patrimônio do estabelecimento se manifestavam por meio de depredações, tanto externas quanto internas. O conflito entre a estrutura da escola – dotada de certa rigidez – e as demandas de determinados estudantes pareciam estar na origem dos conflitos. Além disso, a presença da venda e do consumo de drogas entre alguns jovens também contribuía para ampliar a tensão existente.

A violência manifestava-se, igualmente, na ocorrência de brigas e discussões, envolvendo, freqüentemente, alunos e pessoal da “segurança”, por questões ligadas ao desrespeito às regras de comportamento, como relata um aluno: *Teve muitas discussões aqui, com o segurança... É que, na escola, não se permite fumar e eles fumavam escondido...*

A situação da escola também parecia marcada pela suspeita de roubos e desvios de materiais e máquinas, o que, nas palavras do diretor, tornou-a, por um tempo, estigmatizada e vista com preconceito.

O desafio por ela enfrentado foi duplo: as inovações deveriam dar conta da violência crescente e do desprestígio dela conseqüente:

*Eu me candidatei com uma postura de mudar o quadro de violência na escola em termos de fumo, em termos de drogas e em termos de desencontro pedagógico, afirma o diretor, bem-sucedido em seu propósito.*

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais e mestres; serviço de orientação educacional da escola.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais (SEE, UNESCO) e projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: atividades esportivas e de recreação, música, teatro, trabalhos manuais; atividades da comunidade; trabalhos voluntários; atividades de reforço e de pré-vestibular da escola; gincanas, casamentos e festas da comunidade.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família e a própria comunidade.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** nunca recorreu.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) Participação anual nos encontros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC**

- **Origem:** Encontro Anual da SBPC, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1994.
- **Tempo de duração:** nove anos.
- **Público-alvo:** alunos e os demais interessados.
- **Organização:** a escola se inscreve previamente nas áreas artísticas, culturais e científicas, por meio de oficinas. Após a aprovação, convoca os professores interessados em oferecê-las, para que montem uma equipe de alunos, que desenvolverão os projetos e darão corpo e conteúdo às oficinas. Os alunos são escolhidos pelo interesse, empenho



e participação na elaboração dos projetos. Isso porque a procura é tão grande que não é possível acolher todos os interessados. Todos podem participar da elaboração do projeto, mas cada oficina só pode contar com, em média, cinco alunos. Todas têm conteúdo pedagógico, porque podem ser aproveitadas no cotidiano escolar, como, por exemplo, a oficina de teatro, que procura trabalhar a dramatização em sala de aula, além da oficina de voz, que trabalha entonação e respiração. No ano de 2003, a escola organizou 15 oficinas – o número máximo até então – sendo três de Química, quatro de Biologia, duas de Física, duas de Meio ambiente e três sobre temas Culturais. A comunidade escolar está em processo constante de mobilização e preparação dos seus projetos. São realizadas atividades culturais, como espetáculos musicais, festas e quermesses, com a finalidade de arrecadar fundos que venham a financiar a locomoção e hospedagem dos jovens alunos para os Encontros Anuais da SBPC. Moradores do bairro, pais de alunos e comerciantes também participam e colaboram.

- **Objetivos:** segundo o diretor, a escola objetiva, com esta participação, fazer a integração do aluno com a comunidade externa – o que ele denomina de interescolaridade – além de ampliar e permitir ao aluno a visão *macro* da sociedade, nos seus aspectos artísticos, culturais e científicos.
- **Coordenação:** direção da escola.
- **Desdobramentos:** a escola tem um histórico recente de violência, que se manifestava de várias formas, como arrombamentos, existência e atuação moderada de *gangues*, roubos, uso e tráfico de drogas. A superação dos problemas vividos pela escola é perceptível e mesmo evidente. O relato dos professores, de moradores do bairro e de alunos, especialmente dos mais antigos e/ou daqueles que fizeram opção pela Escola Arnulpho Mattos, mesmo residindo em bairros distantes e até em outras cidades da Grande Vitória, corrobora esta impressão dominante.

## 2) GEOESGAM – Feira de Geografia

- **Origem:** proposta de um professor de Geografia, no sentido de realizar um evento que abrangesse todas as áreas da Geografia. A partir daí, uma feira anual de Geografia envolve toda a escola.
- **Tempo de duração:** sete anos.
- **Público-alvo:** toda a comunidade escolar.
- **Organização:** em cada período letivo, um tema é escolhido para execução dos trabalhos e sua exposição: um País, um Estado, um Município ou uma região. Os melhores trabalhos são selecionados para serem apresentados na SBPC. Após a escolha do tema, a escola se concentra como um todo na realização de sua pesquisa durante duas semanas. Em 2002, por exemplo, a escola escolheu trabalhar “países exóticos”. A partir daí, os alunos pesquisaram, fora do horário de aula, que países seriam esses, seus hábitos culturais, alimentares, sua história, política etc. Como finalização, a escola monta a feira com seus “grupos temáticos”. Em 2003, a escola escolheu trabalhar os diferentes potenciais turísticos de cada estado do Brasil. A escola tem como incentivo à participação dos alunos o oferecimento de uma viagem turística pelo Estado do Espírito Santo, incluindo transporte e hospedagem.
- **Objetivos:** fazer com que o aluno estude todas as áreas da Geografia – política, humana, natural etc. -, além de despertar o potencial intelectual do aluno para as ciências humanas em geral. Promover a interdisciplinaridade na escola.
- **Coordenação:** professor de Geografia.
- **Desdobramentos:** segundo o diretor, esta feira cria no aluno uma expectativa de entrar em contato com novos conhecimentos. Ressalta, também, o empenho dos alunos na disciplina de Geografia, por meio do encanto com as descobertas e o crescente interesse pelo conhecimento. Vale dizer que, todos os anos, a imprensa local – TV e jornal – faz a cobertura da feira.

### 3) Publicação da cartilha “Dicionário do Dialeto Capixaba”

- **Origem:** essa idéia começou no tempo em que o diretor ainda era estudante da graduação da faculdade de Letras. Ele conta que, quando estudou a língua árabe e se encantou com sua riqueza cultural, concluiu que nossa língua era tão rica quanto ela. A partir daí, começou a estudar as diferenças culturais do Português. Ao entrar para a direção da escola, resolveu elaborar um projeto que contemplasse a riqueza do dialeto capixaba. Para tal, criou uma equipe de alunos e professores interessados em estudar o dialeto capixaba em todo o Estado do Espírito Santo. Após sua conclusão, resolveu buscar um financiamento que permitisse sua publicação, sob a forma de livro, o que se tornou possível graças à doação de mil e quinhentos reais pelo Sebrae. A publicação saiu em julho de 1995.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** estudantes de lingüística ou os interessados em conhecer mais sobre o dialeto capixaba.
- **Organização:** foram levantados os termos próprios e verbetes do linguajar e a gíria de uso comum no Estado, bem como do folclore e da culinária capixabas, a partir de uma pesquisa, realizada em todo Estado, que mapeou as diferenças culturais e as riquezas do dialeto.
- **Objetivos:** divulgar a diversidade do dialeto e da cultura capixabas.
- **Coordenação:** diretor da escola.
- **Desdobramentos:** o diretor conta que o lançamento desse dicionário despertou o interesse tanto dos alunos quanto da comunidade extra-escolar pela língua capixaba, além de valorizar seu potencial lingüístico, cultural e folclórico.

### Perspectivas da escola

A Escola Arnulpho Mattos pode ser considerada inovadora por inaugurar uma aproximação bastante produtiva com a

universidade. Antes de caminhar para a mudança, o estabelecimento vivia sob o estigma da violência e do preconceito, sendo alvo de constantes depredações, tanto internas quanto externas. O tráfico de drogas envolvia ostensivamente um grupo de alunos, segundo depoimentos de vários integrantes da comunidade escolar. Além disso, os materiais disponíveis para o trabalho dos estudantes eram, freqüentemente, sucateados, o que prejudicava as atividades de professores e alunos.

A interlocução com a universidade aconteceu após a candidatura de um novo diretor escolar, que se elegeu a partir de uma plataforma que visava a mudança do quadro de violência que havia se estabelecido. Tal encaminhamento tem possibilitado envolver alunos e professores em projetos arrojados no campo da ciência, o que, direta ou indiretamente, contribui para um enriquecimento dos currículos, das metodologias e do trabalho em sala de aula. O exemplo dessa escola pode servir de parâmetro para outras escolas e universidades brasileiras, apontando um papel social importante para o mundo acadêmico.

Um aspecto a ser destacado é a existência de uma integração entre as diferentes atividades que acontecem na escola, com foco em um objetivo maior, que é a produção do conhecimento. Como é ressaltado nas entrevistas e nos grupos focais, a comunidade escolar carrega um profundo orgulho por ter sido a primeira escola pública de ensino médio a participar dos Encontros Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Destaca-se, ainda, o papel central do diretor, morador da comunidade e com grande atuação na associação de moradores, sendo sua militância fundamental para a aproximação entre escola, comunidade e familiares.

Enfim, a feira de ciência, o projeto de matemática, a feira de geografia e química, o teatro e a dança, como outras ações e fatores, compartilham um mesmo objetivo, que é diminuir as desigualdades intelectuais e culturais dos alunos das escolas públicas brasileiras. Em boa medida, essas atividades contribuíram para superar situações de violência vividas pela escola. O fato é que, surpreendentemente,

como as manifestações culturais, as atividades científicas podem produzir, nas diversas juventudes, mobilização, participação, envolvimento, auto-estima, responsabilidade etc., viabilizando, para muitos desses alunos, uma cidadania ativa, distante de situações capazes de os colocar em situação de vulnerabilidade social.

### 3.2.7 Goiás

#### COLÉGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA

Rua Leopoldo de Bulhões, s/nº – Setor Vera Cruz II, Goiânia/GO.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Goiânia

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.093.007 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (6); FM (8)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 2</li> <li>• Museus: 3</li> <li>• Teatros: 10</li> <li>• Cinemas: 19</li> <li>• Jornais diários: 2</li> <li>• Jornais semanais: 8</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 480 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

- **Contexto educacional**

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo % (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Goiás	1.502.032	991.425	240.323	112.156	2.3	3.7
Goiânia	312.133	173.971	57.519	14.225	1.0	1.4

- **Caracterização da Escola**

### O entorno

O Colégio Estadual Edmundo Rocha localiza-se no bairro Conjunto Vera Cruz II, situado na região periférica de Goiânia. O bairro foi criado por volta de 1983, a partir do conjunto habitacional destinado quase que exclusivamente a pessoas carentes. Em 1984, foi construída a escola e, na mesma época, postos de saúde, centro comunitário e alguns equipamentos urbanos. Hoje, tornou-se uma “cidade dormitório”.

A população conta com alguns supermercados e pequenas confecções. As casas têm boa estrutura, saneamento básico, esgoto e água tratada, ruas asfaltadas, iluminação pública, praças e linhas de ônibus que integram o bairro ao centro da cidade.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1985</li> <li>• Etapas de atendimento: 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio.</li> <li>• N° de alunos matriculados: 1.200</li> <li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 1.109</li> <li>• N° de docentes: 28</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: não respondeu</li> <li>• Etapa com maior índice de repetência: 5ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental</li> <li>• Turno de maior repetência: tarde</li> <li>• Turno de maior abandono: noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: sim</li> </ul>
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instâncias de representação: conselho de escola, associação de pais e mestres/associação de apoio à escola.</li> <li>• Parcerias freqüentes: associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N° de salas: 15</li> <li>• Sala de informática: 1</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: não possui</li> <li>• TV: 5</li> <li>• Vídeo: 3</li> <li>• N° de computadores disponíveis para os alunos: 12</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: não possui</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 2</li> <li>• Telefone: 1</li> <li>• Aparelhagem de som: 2</li> <li>• Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: feminino</li> <li>• Idade: 38 anos</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): negra</li> <li>• Religião: nenhuma</li> <li>• Tempo no magistério: 18 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 9 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 3 anos e meio</li> <li>• Formação: pós-graduação (especialização)</li> <li>• Forma de admissão no cargo: eleição</li> </ul>

O estabelecimento foi construído em 1984 e inaugurado em 1985. Já sofreu algumas reformas de ampliação, além da construção de um muro a sua volta, contando com recursos do FUNDEF.

O principal problema enfrentado pela escola em sua trajetória foi a violência, que, no momento, vem sendo combatida com a realização de eventos e palestras em um amplo processo de conscientização sobre suas conseqüências na vida dos alunos. A direção tem convocado, em determinados momentos, o Conselho tutelar, pais, polícia civil e o juizado da infância e juventude para, juntos, definirem as estratégias que a escola deve adotar.

A presença nas reuniões convocadas pela escola ainda é considerada pequena. Para os pais, em geral, a escola é vista como o *ponto de apoio para todos da comunidade e uma referência para o bairro*. Ela é conhecida pela qualidade de ensino, pela criatividade e pelo trabalho de equipe que desenvolve. Seus alunos trabalham e estudam na escola.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- ameaça aos professores
- pichações e depredações na escola
- alunos armados dentro da escola
- discriminações diversas (cor, sexo, local de moradiaetc.)
- violência sexual
- problemas com a polícia
- problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)
- uso de drogas
- invasões
- roubo/furto
- agressões morais

As estratégias inovadoras de que o Colégio Estadual Edmundo Rocha necessitou lançar mão foram antecedidas por eventos de violência de toda ordem. Dentre eles, as agressões com explosivos no interior do estabelecimento constituíam fator de



preocupação e resultavam no cancelamento das aulas, como relata um aluno: *A gente já teve muito problema com a violência no colégio. Há dois anos, quando eu vim, nós nunca tínhamos aula, porque sempre tinha bomba estourando...*

Outro aluno, em sua fala, revela o clima de violência generalizada que se abatia sobre a escola, externa e internamente, envolvendo brigas e ameaças:

*Tinha briga do lado de fora, ameaças de morte por parte dos alunos, alunos ameaçando professor, ameaçando diretor. Também tinha, tipo assim, briga de rivalidade entre gangues, né? Tinha até apagão de luz, que eles jogavam não sei o que nos fios de energia de alta tensão e apagavam tudo, só pra trocar porrada e tal, fazer bagunça! (Entrevista com aluno, Goiás)*

Segundo um coordenador, os problemas se davam, principalmente, antes de a escola ser murada. Pessoas estranhas, vez por outra, adentravam o estabelecimento. Além disso, a questão da droga estava presente: *Nós tivemos alunos viciados, mas vinham, também, pessoas que não eram da escola, provocando brigas. A própria diretora, certa vez, sentiu-se ameaçada:*

*Tinha um rapaz que não estudava aqui e era traficante. Ficava assim, de cócoras, o dia inteiro, sacando os meninos na sala de aula. E, quando a gente passava próximo dele, ele falava: “Hei, hei, madame! A senhora tá mexendo onde não deve...”. O tempo todo era isso. (Entrevista com diretor, Goiás)*

A presença de conflito entre dois grupos rivais, no interior da escola, também se fazia notar, sitiando áreas inteiras, conforme relato da diretora: *“Eu mando nessa ala, você manda naquela”. Era assim que eles faziam. Aquele corredor ali era o beco deles, onde ficavam... Tinha dia, no recreio, que eu tinha que ir lá pro corredor ficar escorada na parede, pra eles não tomarem o corredor...*

A necessidade de transformar esse quadro, por certo, mobilizou a escola no sentido de buscar alternativas inovadoras.

## Estratégias de superação

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** reuniões entre pais e mestres; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais, professores e alunos; encontros privados entre pais, professores ou direção; encontros privados entre pais, professores, direção e alunos: conselho tutelar; conscientização dos alunos em relação aos seus direitos e deveres; trabalho com o regimento escolar.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimos à comunidade. atividades desenvolvidas: atividades da comunidade; trabalho voluntário; aulas de capoeira; kung fu.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio e quadras esportivas.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família, conselho tutelar, a própria comunidade escolar.
- Relação com o Conselho Tutelar: esporádica.

## Programas, projetos e experiências

### 1) Cantinho da Leitura

- **Origem:** a partir da dificuldade observada pelos professores no que diz respeito à escrita e à leitura dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, a escola decidiu elaborar um projeto de utilização dos livros literários distribuídos pelo MEC para facilitar o acesso dos alunos à literatura.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** no início, o projeto estava voltado para o primeiro ano do ensino fundamental. No momento, este trabalho atinge a todos os alunos da escola.
- **Organização:** os professores reservam um tempo para leituras em sala de aula, tendo a preocupação de selecionar textos e livros relacionados aos temas que estão trabalhando.

Além disso, os alunos têm livre acesso a esses livros, doados pelo MEC, podendo, mesmo, levá-los para casa. Sempre que possível, a escola convida contadores de história para enriquecer esta atividade, incentivando mais ainda a participação dos próprios alunos.

- **Objetivos:** melhorar a leitura e, conseqüentemente, a escrita dos alunos. Desenvolver o hábito da leitura e o gosto pela literatura.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** na avaliação dos professores, os alunos estão mais motivados para as aulas, tendo gosto pela leitura e escrevendo melhor, com menos erros ortográficos. Uma aluna, do primeiro segmento do ensino fundamental, teve um envolvimento tão grande com o projeto que se tornou contadora de histórias, tendo sido bastante incentivada pela escola a desenvolver este talento. Em um concurso realizado recentemente pelo MEC, conquistou o primeiro lugar.

## 2) Projeto “Enriquecendo nosso vocabulário”

- **Origem:** a constatação da escola quanto às dificuldades dos alunos para ler e escrever corretamente.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** o conjunto da escola.
- **Organização:** durante todos os dias da semana, são trabalhadas três palavras retiradas de diferentes matérias. Cada professor procura relacionar estas palavras com sua disciplina e, sempre que possível, de forma interdisciplinar. Os alunos fazem pesquisas sobre essas palavras, criam textos temáticos com elas etc. A escola faz pesquisa junto aos alunos para saber quais são as palavras que eles querem trabalhar. Essa atividade procura integrar a realidade do seu entorno. Ou seja, as palavras selecionadas fazem parte do cotidiano desses alunos.
- **Objetivos:** enriquecer o vocabulário.
- **Coordenação:** os professores da escola.

- **Desdobramentos:** a motivação tem sido tão grande que os alunos procuram saber, antes das aulas, as palavras selecionadas para o decorrer do dia.

### 3) Projeto temático “Semana da Comunidade”

- **Origem:** projeto da Secretária de Educação.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** escola e comunidade.
- **Organização:** durante uma semana, previamente escolhida, a escola desenvolve uma série de palestras, exposição de trabalhos de alunos, apresentação de teatro etc. Estes eventos são organizados e elaborados pelos alunos e professores e abertos à comunidade, durante o horário escolar.
- **Objetivos:** facilitar e melhorar a integração da escola com a comunidade.
- **Coordenação:** professores da escola.
- **Desdobramento:** os pais estão mais presentes na escola e interessados pelo que ela realiza, inclusive com relação às atividades extracurriculares. Na escola, isso é apontado como um fator de incentivo aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que sentem, na presença dos seus responsáveis, motivo de preocupação com a educação que recebem, o que os mobiliza mais ainda para os estudos e para a obtenção de boas notas.

### 4) Projeto cultural “Folclore”

- **Origem:** a experiência teve início a partir de uma reunião entre os coordenadores pedagógicos, em que foi discutida a questão da aculturação, da globalização e do material que é veiculado pelos meios de comunicação, principalmente a TV. A partir daí, a escola começou a pensar em um projeto que trabalhasse, de forma dinâmica, a cultura regional.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** a comunidade escolar.

- **Organização:** no mês de agosto, são desenvolvidas diversas ações, tanto em sala de aula quanto em outros espaços e horários. São apresentadas peças folclóricas e servidas comidas típicas, diferentes a cada semana. As atividades são sugeridas pela coordenação pedagógica e pelos professores, discutidas com os alunos e têm a participação de toda a comunidade escolar.
- **Objetivos:** conhecer a cultura local de Goiás e, conseqüentemente, a cultura brasileira.
- **Coordenação:** professores.
- **Desdobramentos:** os alunos passaram a conhecer a cultura regional e a valorizá-la. Estão mais cooperativos, na medida em que todos contribuem para a realização destes eventos, apreciando coletivamente o resultado alcançado por cada grupo.

##### 5) Projeto “Ecologia e Meio Ambiente”

- **Origem:** este projeto surge a partir da necessidade de conscientizar os alunos sobre algumas questões ambientais, em virtude, principalmente, dos problemas relacionados à existência do lixo produzido pelos alunos durante as aulas. Quando as aulas terminavam, a sala estava muito suja. A comunidade local também sofria com o excesso de lixo e a parca coleta existente não dava conta da demanda.
- **Tempo de duração:** cinco anos.
- **Público-alvo:** o conjunto dos alunos.
- **Organização:** a escola trabalha com a coleta seletiva de lixo para posterior reciclagem. O dinheiro obtido é revertido para a instituição. Todos os alunos trazem o lixo já coletado de casa. Cada turma fica responsável por um tema para ser aprofundado, procurando relacioná-lo às questões ambientais. Na data previamente estabelecida, cada grupo apresenta seus estudos para toda a escola. Além destas exposições, a escola agendou visitas de todas as turmas a uma fábrica de reciclagem e à fábrica da “Coca-Cola”. Posteriormente, o conteúdo dessas visitas foi trabalhado em sala de aula.

- **Objetivos:** valorizar e preservar o meio ambiente e conscientizar os alunos em relação à produção do lixo.
- **Coordenação:** coordenadores pedagógicos.
- **Desdobramentos:** a escola avalia que ainda é cedo para observar os resultados deste projeto, mas considera que os alunos já estão mais conscientes, cuidando melhor do estabelecimento e da comunidade em que vivem.

### **Perspectivas da escola**

O Colégio Estadual Edmundo Rocha, num passado não muito remoto, viveu sérios problemas de violência: armas nas mãos dos alunos, brigas entre gangues rivais, que se valiam do fato de a escola não ter muros para intimidar os alunos dentro das salas de aula expostas à rua. Além disto, as bombas estouradas no banheiro, no pátio e as freqüentes ameaças faziam com que o colégio tivesse péssima fama.

Atualmente, os problemas de violência já não existem mais e os alunos antes considerados problemáticos são os que lideram o processo de transformação. Segundo depoimento do diretor, *os alunos adquiriram conhecimentos sobre prevenção e estão mais conscientes, sabem trabalhar em grupo e se relacionar com os outros*. As mudanças trazidas para a escola são inúmeras, conforme afirmam os próprios alunos: *Antes, a escola era pichada, dentro e fora das salas... as portas quebradas. Hoje, está diferente, as paredes estão limpas e os alunos estão mais unidos*.

São consideráveis as contribuições dos projetos desenvolvidos na escola, tanto para a melhoria da qualidade do ensino e a reversão dos índices de evasão e repetência quanto para a mudança de concepção dos professores, no que diz respeito à avaliação. De acordo com um professor, o colégio, hoje, tem 90% de aprovação, quando, anteriormente, esse índice estava em torno de 70%.

No período que antecedeu os projetos, as discussões em sala de aula, muito freqüentes, dificultavam o aprendizado. Entretanto,

os alunos perceberam que os professores passaram a se preocupar mais com o processo ensino-aprendizagem e com a vida deles de um modo geral. Os alunos citam os trabalhos de pesquisa como capazes de contribuir para a aprendizagem de forma significativa.

A amplitude do trabalho interdisciplinar vem contribuindo para uma nova postura dos professores com relação ao seu trabalho. Eles passam a compreender que fazem parte de um todo e que os diversos conteúdos das diferentes matérias podem ser trabalhados de forma articulada. Assinalam a mudança positiva que sofreram na forma de pensar a função da escola, suas responsabilidades, papéis e limites.

É maior a preocupação do coletivo da escola com um trabalho que possibilite a elevação da auto-estima dos alunos, o que gera mudança no comportamento durante as aulas. Vêm sendo priorizados, na dinâmica dos projetos, a verbalização dos alunos, o desenvolvimento da linguagem e o investimento em sua maior presença nos diversos turnos. Os projetos vêm mostrando que existem outras maneiras de viver a vida que não as agressivas e desrespeitosas.

Há um crescimento da autonomia dos alunos que passaram “a fazer” as atividades e não mais “sendo colocados a fazer”. Além disso, determinados professores passaram, com a prática dos projetos, a ficar com seus alunos na escola além do horário, o que também tem contribuído para o diálogo entre eles.

Graças à realização dos projetos, a escola melhorou suas condições físicas e materiais, construiu novas salas de aula, implantou a biblioteca, ampliou seu acervo, trocou as carteiras, adquiriu computadores e construiu o muro. Todos estes gastos foram viabilizados pelo Plano de Diretriz Escolar.

Pais e professores reconhecem que está havendo mudanças no comportamento dos jovens estudantes e percebem que, no que tange à violência, houve transformações significativas. Conforme assinala um professor: *Antes da construção do muro, a violência existia... Hoje, não existe mais. Primeiro, pela construção do muro; depois, pela realização de um trabalho de conscientização e sociabilidade com os alunos.*

### 3.2.8 Mato Grosso

#### ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI

Avenida Mato Grosso s/nº – Bairro Araés, Cuiabá/MT.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Cuiabá

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 483.346 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (4); FM (5)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 9</li> <li>• Museus: 8</li> <li>• Teatros: 8</li> <li>• Cinemas: 11</li> <li>• Jornais diários: 11</li> <li>• Jornais sem anais: 0</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: não – efetivo: não existente</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: apenas regulamentado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

#### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Mato Grosso	786.259	566.221	108.740	60.793	2.7	4.1
Cuiabá	144.512	92.132	23.202	12.536	1.3	1.5

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.



## • Caracterização da Escola

### O entorno

A Escola Estadual Presidente Médici está localizada em uma das avenidas centrais de Cuiabá e é vista de longe, pois foi construída em um terreno muito acima do nível da rua. Seu acesso principal é feito pela subida de uma rampa cercada de coqueiros que dão a ela um certo “ar de imponência”, embora constantemente quebrado pelo vaivém colorido e festivo dos alunos que transitam na rampa.

São muitas as lojas existentes no seu entorno, dentre elas, lojas de telefones celulares, locais para fotocópias de documentos, lanchonetes, bares, restaurantes e discoteca. Nos fundos está o bairro *Araés*, conhecido como um dos mais tradicionais da cidade. É um bairro de classe média, mas também de setores populares.

A localização central da escola favorece a locomoção dos alunos, que dispõem de diversos pontos de ônibus em frente a ela, com muitas linhas e circulação freqüente. O clima na avenida, onde está situada a escola, especialmente à noite, é de muito movimento, com eventos culturais e cívicos, carnaval, desfile de 7 de Setembro, *Micarecunia* – carnaval fora de época –, *shows*, comícios e manifestações políticas.

### A unidade escolar

<b>Informações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Data da fundação: 1975</li><li>• Etapas de atendimento: Ensino Fundamental: quinta à oitava séries, Ensino Médio e Educação de jovens e Adultos.</li><li>• N° de alunos matriculados: 4.500</li><li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 4.500</li><li>• N° de docentes: 186</li><li>• Etapa com maior índice de abandono: Ensino Médio</li><li>• Etapa com maior índice de repetência: Ensino Médio</li></ul> Turno de maior repetência: Noite
--------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turno de maior abandono: Noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: Possui</li> <li>• Instâncias de representação: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres/Associação de Apoio à Escola, Conselho de Classe e Grêmio.</li> <li>• Parcerias freqüentes: Comércio Local, Associação de Moradores, Associações Comunitárias. Associação de Pais e Mestres, Grupos Culturais, Grupos de Esportes, Voluntários.</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº de salas: 42</li> <li>• Sala de informática: Não possui</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: Não possui</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 2</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 5</li> <li>• Vídeo: 4</li> <li>• Nº de computadores disponíveis para os alunos: Não possui</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: Não existe</li> <li>• Sala de professores: 3</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 6</li> <li>• Telefone: 2</li> <li>• Aparelhagem de som: 5</li> <li>• Circuito interno de TV: Não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Idade: 52 anos</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): Morena</li> <li>• Religião: Espírita</li> <li>• Tempo no magistério: 24 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 6 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 3 anos</li> <li>• Formação: Pós-graduação</li> <li>• Forma de admissão no cargo: Eleição</li> </ul>

A escola foi construída no ano de 1976, num contexto sociopolítico em que verbas públicas foram responsáveis pelo levantamento de prédios considerados como verdadeiros “elefantes brancos”.

Havia uma necessidade de mostrar um estado “inovador e sério” nas suas ações públicas. A escolha do material utilizado na construção da escola fortalece estas idéias. Em alguns espaços, a escola possui pisos que “imitam” mármore branco. O morro onde está construída era um lugar onde havia uma cacimba de água que alimentava a população cuiabana.

Observando a sua organização, percebe-se que os professores são divididos por modalidades de ensino, permitindo facilmente detectar que os do ensino fundamental parecem não comungar das mesmas inquietações dos professores que atuam no nível médio.

O perfil dos professores, quanto à classe social, é revelado pelo grande número de carros novos estacionados no pátio da escola.

Na tentativa de identificar os processos institucionais que permeiam as relações cotidianas da comunidade escolar, é possível destacar a representação acerca do seu espaço físico como um dos elementos estruturais do imaginário da escola, funcionando como organizador das práticas desenvolvidas pelos grupos que ali convivem.

A Escola Presidente Médici é reconhecida como uma escola bem estruturada e funcional, apesar de grande.

Na história da escola, tem destaque o palco e o porão como ambientes constantemente mencionados. Neste cenário, o palco aparece como espaço físico significativo e pode ser comparado com um “coração democrático”, espaço de ficar, apresentar, se mostrar, de assistir, opinar, manifestar. O palco é ação, emoção e sociabilidade, ambiente de comunhão.

O espaço físico da escola parece simbolizar um valor positivo no que se refere à qualidade de ensino. Marcada pelo nome de um ex-presidente, a escola foi, de fato, colocada no cenário educacional mato-grossense para funcionar como centro de referência. Por este motivo, alguns alunos relatam a responsabilidade que sentem em mantê-la como uma das melhores do Estado.

Sensível ao processo de desvalorização do magistério e do ensino público, a escola se vê frente ao desafio de sustentar a sua imensa

infra-estrutura, ao mesmo tempo em que se sente sintonizada com as discussões sobre educação.

Com relação à violência, apresenta posturas diferentes, que oscilam do imobilismo, quando se trata da violência da família, à expulsão da escola, para os casos considerados graves. Ainda de forma intuitiva e pela via estética, tem buscado compreender o universo juvenil.

Intuitivamente, a escola diz, através do palco, que o caminho para a superação da violência está na expressividade, na arte e nas manifestações culturais. Segundo depoimentos, o palco era um antigo fosso que abrigou uma pessoa armada que ameaçou a escola, em um dia de aula. O palco em si é, neste sentido, a própria ressignificação de uma experiência violenta.

A escola pode ser percebida, também, pelos seus cartazes nas paredes, pelo painel interativo das campanhas para o grêmio estudantil, pelos anúncios dos filmes do Cine Escola, pela ginga da capoeira do mestre Didi, ocupando o palco no fim da tarde, misturada ao o som dos ensaios da fanfarra.

Todas essas pistas remetem a pensar sobre o que o espaço, os ambientes podem revelar – no burburinho dos jovens, ouvem-se afirmações como estas: *Sabe? No segundo piso a gente ama, adora!!! Tem a quadra de esporte, o ginásio, o namoro* (risos).

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- ameaça aos professores
- pichações e depredações na escola
- conflitos no entorno da escola
- uso de drogas
- roubo/furto
- falta de respeito
- ameaça

A Escola Presidente Médici enfrentava diversas formas de violência anteriormente à adoção de projetos inovadores. Os problemas ocorriam numa escala que ia desde as agressões verbais, por motivos banais, até o consumo e o tráfico de drogas, praticado por determinados alunos: *Já vi garotos fumando maconha no banheiro, cheirando cocaína, sei lá*, afirma um aluno.

As disputas entre os alunos, freqüentemente, degeneravam em agressão física. Segundo um professor, isso era bastante comum. Entretanto, ainda que apenas uma vez, chegou a ser registrado o fato de um aluno bater em uma professora.

Tais ocorrências tendiam ao agravamento. Como afirma um estudante, houve até caso de ameaça com arma: Foi justamente num evento... O aluno trouxe um revólver e começou a ameaçar o pessoal e atirar. Trouxe bebida também, mas isso foi só uma vez...

A adoção de medidas inovadoras seria o caminho capaz de reverter esse processo.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos, reuniões entre pais e mestres, reuniões entre professores e alunos, reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos, serviço de orientação educacional, aproximação com a comunidade.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais, empréstimo para a comunidade, projetos da própria escola, atividades desenvolvidas: Festas religiosas, comemorações da comunidade, atividades esportivas/recreação, música, teatro, trabalhos manuais, atividades da comunidade/trabalho voluntário, atividades escolares/reforço/pré-vestibular, sessões de filmes, festas de 15 anos a pedido das alunas.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio e quadras esportivas, sala do grêmio e saguão da escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família, comunidade escolar, polícia.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

## Programas, projetos e experiências

### 1) Projeto Recare

- **Origem:** observação feita na escola por um professor de matemática sobre a “eterna” dificuldade dos alunos com a matéria. Preocupado em fazer alguma coisa que contribuísse para modificar a situação, o professor, ao procurar a Secretaria Estadual de Educação para discutir uma alternativa prática que ajudasse os alunos na superação de suas dificuldades, tomou conhecimento desse projeto.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos do ensino médio.
- **Organização:** o aluno que gosta de matemática tem um espaço reservado, confortável, com ar-condicionado, 10 televisões e audiovisual, onde tem oportunidade de estudar e ter aulas de reforço. Nela, os alunos se sentem à vontade para ler e discutir.
- **Objetivos:** desenvolver o pensamento matemático dos alunos de uma forma mais prazerosa e, conseqüentemente, mais fácil.
- **Coordenação:** é um programa direcionado para o ensino médio e coordenado pelo professor de matemática.
- **Desdobramentos:** hoje, alguns alunos fazem matemática na Universidade Federal. Destes, alguns se drogavam, outros chegaram a ser traficantes. Entretanto, foram os que mais freqüentaram o *Recare*. Cabe ressaltar que vários alunos de outras escolas públicas encontram neste espaço, em época de vestibular, as aulas de reforço que buscam.

### 2) Projeto da fanfarra

- **Origem:** a fanfarra já tinha sido uma experiência na escola, mas, aos poucos, foi sendo desativada – não contava mais com professores e, muito menos, com os instrumentos necessários. A partir da mudança de direção, em 2000, ela começa a ser recuperada, com a ajuda de professores e alunos

e, aos poucos, vai retomando sua importância, com a reorganização de sua estrutura.

- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** o professor de educação física, que coordena este Projeto, trabalha a lira e alguns instrumentos – caixa, pratos, surdo e chocalho – e cada aluno escolhe, dentre eles, o que mais lhe agrada para tocar. O porão da escola é que abriga a fanfarra, por ser um lugar que abafa o som, não atrapalhando outras atividades escolares. A fanfarra tem sido considerada a expressão da arte dos alunos. O grupo ensaia cotidianamente, levando a sério o compromisso de romper com o traço do militarismo presente na fanfarra.
- **Objetivos:** desenvolver a musicalidade nos alunos. Fazer com que eles, por intermédio da música, “amenizem” sua agressividade e descubram seus talentos.
- **Coordenação:** professor de educação física.
- **Desdobramentos:** a organização atingida permitiu à escola ter, hoje, uma fanfarra “de linha”, que funciona quase diariamente. Muitos dos alunos deste Projeto eram vistos como problemáticos e, hoje, a partir do tempo que dedicam a esta atividade, vêm sendo capazes de se apresentar em *shows*, o que tem contribuído muito para sua auto-estima. A escola aponta uma mudança significativa destes alunos, a partir do contato com a música. A fanfarra é requisitada durante todo o ano para participar de vários concursos. Seus integrantes já foram a Campo Grande (MS) e agora os planos incluem o Rio de Janeiro, para participar de um concurso de fanfarras. No momento, conta com 100 integrantes e é, com certeza, um dos orgulhos da escola. Este projeto nasceu com a escola, perdeu vida, mas foi resgatado pelos alunos. Sua apresentação inclui peças da música popular brasileira e outros gêneros.

### 3) Projeto Artífice

- **Origem:** a partir da seleção de um grupo de alunos, feita pelo professor de artes, foi montado um ateliê, onde funcionava, anteriormente, um antigo depósito de cadeiras.

- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** este trabalho obedece a uma seqüência que compreende o desenho espontâneo, a desconstrução do desenho, o desenho em diferentes tamanhos de papel, a utilização das cores dos lápis e o trabalho com as tintas. A análise da produção realizada inclui a atenção ao traço e a qualidade da imagem retratada. Seus temas são drogas, relações familiares, “eu no mundo”, a política, o capitalismo e o socialismo. Todos esses assuntos têm sido temas potenciais para os desenhos. Este Projeto é mantido pelo Conselho Estadual de Cultura de Mato Grosso e pela escola. É coordenado por um artista plástico, destaque no Salão Jovem Arte Mato-Grossense, voluntário, “amigo da escola”.
- **Objetivos:** desenvolver uma nova linguagem estética nos alunos, com vistas à promoção do protagonismo juvenil.
- **Coordenação:** professor de artes.
- **Desdobramentos:** muitos dos alunos da escola, hoje, trabalham com artes. Mesmo alguns deles, considerados pela escola como problemáticos, vêm-se mostrando criativos e talentosos, o que tem contribuído muito para uma mudança no comportamento que tinham.

#### 4) Projeto Cine Escola

- **Origem:** aulas do professor de história, que tinha como prática utilizar filmes para ilustrar sua matéria. Esta experiência fez tanto sucesso entre os alunos que a direção resolveu – em conjunto com os professores – ampliar a exibição de filmes para todas as matérias. Esta idéia cresceu e a escola criou um projeto para exhibir esses filmes aos sábados.
- **Tempo de duração:** três anos.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** a escola oferece sessões de filmes e documentários para os alunos, aos sábados, pela manhã. Eles



são selecionados pelos professores, de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado no cotidiano das aulas. A partir daí, o professor, em sala de aula, trabalha o conteúdo do filme, procurando fazer relações com a sua disciplina.

- **Objetivos:** utilizar, de forma pedagógica, diversos recursos visuais. Relacionar os conteúdos dos filmes aos das matérias. Oferecer aos alunos acesso a filmes diversos. Ampliar o conhecimento sobre determinado tema.
- **Coordenação:** professor de história.
- **Desdobramentos:** além do sucesso deste projeto entre os alunos e a comunidade, visto que todos os sábados a sala de exibição fica lotada, a escola – direção e professores – recebeu, em 25 de maio de 2003, uma moção de aplauso da Assembléia Legislativa, pelo acesso da comunidade escolar ao cinema e pelo trabalho pedagógico com recursos audiovisuais.

##### 5) Projeto Olimpíadas

- **Origem:** o desejo de integrar todas as atividades esportivas desenvolvidas pela Educação Física e a ampliação das modalidades oferecidas aos alunos.
- **Público-alvo:** todos os alunos.
- **Tempo de duração:** três anos.
- **Organização:** os esportes são treinados durante as aulas de educação física, embora seja permitido aos alunos interessados permanecer também na escola, fora do horário escolar, desde que a quadra não esteja sendo usada. Além disso, para aquelas modalidades que a escola não tem estrutura física para oferecer – natação e atletismo –, foram feitas parcerias com algumas escolas locais e com a Universidade Federal, para que possibilitassem, aos alunos interessados, o uso dos seus espaços. A olimpíada acontece uma vez por ano, no mês de junho, e é realizada com todas as pompas que este evento pressupõe: abertura oficial, com direito a volta olímpica na quadra com a tocha acesa e distribuição de medalhas. Além do trabalho esportivo, a

escola trabalha interdisciplinarmente as áreas de língua portuguesa e história, relacionando-as com as atividades das olimpíadas. Em história, os alunos trabalham a origem das olimpíadas, o que contribuiu para que elas se popularizarem etc. O evento é aberto à comunidade, que tem participado amplamente, torcendo e incentivando os atletas.

- **Objetivos:** descobrir talentos, unir as turmas, incentivar o espírito de equipe e trabalhar os sentimentos de vitória e derrota.
- **Coordenação:** a coordenação obedece a um rodízio entre os professores de educação física. A cada ano, um é escolhido para permanecer à sua frente.
- **Desdobramentos:** alunos vistos como problemáticos estão mais tranquilos. Um desses alunos, inclusive, é campeão em várias modalidades. Considera-se que as mudanças que este projeto tem proporcionado são perceptíveis. Exemplo disso são os alunos que têm deixado de usar drogas para participar do esporte, além daqueles que também têm participado mais intensamente do cotidiano escolar. Segundo o diretor, o esporte, ao trabalhar a disciplina, ajudou a diminuir o índice de reprovação. A partir das três olimpíadas já realizadas na escola, decidiu-se por organizar, no próximo ano, uma exclusiva para os pais dos alunos.

## 6) Projeto Capoeira

- **Origem:** necessidade de ocupar o tempo livre dos alunos, principalmente daqueles considerados indisciplinados. A capoeira permite, no desenrolar do seu jogo, da sua dança, trabalhar de forma prazerosa questões como disciplina, responsabilidade e cooperação.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** alunos, principalmente aqueles caracterizados como indisciplinados.
- **Organização:** a capoeira trabalha com a música (tanto cantada quanto tocada), a coordenação motora e o equilíbrio, por meio de seus diversos movimentos. Inicialmente, o

professor faz um alongamento com os alunos e, em seguida, eles fazem a roda. As músicas são cantadas durante todo o tempo que dura a roda. As aulas acontecem às terças e quintas, à tarde, depois das aulas. Elas são dadas por um ex-aluno, hoje funcionário contratado pela escola.

- **Objetivos:** trabalhar a disciplina, a consciência corporal e a cultura afro-brasileira.
- **Coordenação:** ex-aluno contratado pela escola como funcionário.
- **Desdobramentos:** é visível a mudança de comportamento daqueles alunos considerados mais problemáticos, tanto na participação em sala de aula quanto na sua vida cotidiana.

### Perspectivas da escola

A Escola Presidente Médici tem trabalhado algumas propostas que ajudam a enfrentar as diversidades e os desafios impostos pela rotina da comunidade estudantil. A entrevista com o diretor sinaliza nuances deste movimento:

*Por mais que tenha alguém que fale mal da escola pública, nós achamos que ela é a melhor, porque aqui nós trabalhamos com muitas diferenças. Tem escolas que selecionam, que classificam para o aluno entrar... Então, eu acredito que a escola pública, hoje, recebe todo mundo. Aqui na escola Presidente Médici, nós temos aquele filho que não tem pai nem mãe, a filha da empregada doméstica e o filho do doutor, do médico e do juiz. (Entrevista com diretor, Mato Grosso)*

Tais desafios envolvem, também, a questão da droga, que atingia vários alunos, tendo havido, inclusive, a penetração de traficantes no interior da escola, como relatam alguns professores. Agressões verbais e físicas, igualmente, retratam o clima de violência vigente antes de se buscarem alternativas de mudança.

O caminho escolhido tem sido o de construir estratégias de superação das suas dificuldades a partir de diferentes projetos, que priorizam diversas linguagens, como o cinema, a música, a leitura, o teatro, a fanfarra, as artes, a dança. Esta preocupação é clara e intencionalmente definida: a arte como canal de expressividade,

transcendência do ser humano, ressignificação de identidades e elemento fundamental para a diminuição de situações de violência no interior da escola, na medida em que os jovens têm acesso a formas múltiplas de expressão e se descobrem confiantes em sua própria capacidade de criar.

### 3.2.9 Pará

#### ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO BRIGADEIRO FONTENELLE

Rua São Domingos, 511 – Terra Firme, Belém/PA.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Belém

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.280.614 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (3); FM (9)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 12</li> <li>• Museus: 6</li> <li>• Teatros: 9</li> <li>• Cinemas: 10</li> <li>• Jornais diários: 3</li> <li>• Jornais semanais: 2</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 625 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

• **Contexto educacional**

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Pará	2.192.634	1.558.053	283.635	259.022	7.3	9.4
Belém	395.789	202.970	87.892	57.825	2.2	2.3

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

• **Caracterização da Escola**

**O entorno**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brigadeiro Fontenelle está localizada na principal avenida do bairro Terra Firme, com trânsito intenso e muito movimento de pessoas, com as melhores lojas, uma feira e o mercado municipal. É um dos mais populosos bairros da periferia da cidade de Belém. Possui cerca de 37% de sua área no nível inferior ao da maré, sendo cortado por vários igarapés que formam a Bacia do Tucunduba. As casas são de alvenaria e ocupam os terrenos mais altos; nos terrenos aterrados e de charco a predominância é de palafitas, por onde se chega por meio de estivas, que são pontes estreitas de madeira. A área mais próxima à escola é, entretanto, de terrenos mais altos. Sua população, muito pobre, é estimada em aproximadamente 150.000 pessoas, das quais cerca de 50% habitam nas áreas mais alagadas.

O bairro aparece nos meios de comunicação como sendo de grande violência, com ações de gangues de jovens, drogas e homicídios. Cerca de 50% dos seus domicílios estão em áreas “de ocupação”. As condições de saneamento são precárias e responsáveis pela grande incidência de cólera, leptospirose e diarréia infecciosa.

A localidade possui duas Unidades Básicas de saúde, um Centro de Saúde, um Hospital Universitário e uma Clínica Odontológica Universitária, pertencentes à Universidade Federal do Pará.

A atividade econômica caracteriza-se pela informalidade, com muitos vendedores autônomos e prestadores de serviços. Há boa rede de transporte urbano, com diversas linhas de ônibus e apenas uma praça e campos de futebol como áreas de lazer.

## A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data da fundação: 1972</li> <li>● Etapas de atendimento: 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial.</li> <li>● N° de alunos matriculados: 2.930</li> <li>● N° de alunos que freqüentam regularmente: 2.700</li> <li>● N° de docentes: 83</li> <li>● Etapa com maior índice de abandono: Educação de Jovens e Adultos (supletivo)</li> <li>● Etapa com maior índice de repetência: Ensino Fundamental</li> <li>● Turno de maior repetência: tarde</li> <li>● Turno de maior abandono: noite</li> <li>● Projeto Pedagógico: em elaboração</li> <li>● Instâncias de representação: conselho de escola, grêmio, conselho de classe, planejamento participativo anual.</li> <li>● Parcerias freqüentes: comércio local, igrejas, associação de moradores, associação de pais e mestres, associações comunitárias, universidades, polícia, grupos culturais, grupos de esportes, voluntários, posto médico, empresas de transporte, políticos, grupo “Saúde Vida” de São Paulo.</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● N° de salas: 23</li> <li>● Sala de informática: 1</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: 1</li> <li>● Biblioteca: 1</li> <li>● Pátio: 1</li> <li>● Pátio interno: 3</li> <li>● Quadra de esportes: 1</li> <li>● TV: 3</li> <li>● Vídeo: 3</li> <li>● N° de computadores disponíveis para os alunos: 10</li> <li>● Acesso à internet para os alunos: 10</li> <li>● Sala de professores: 1</li> <li>● Banheiros para uso dos alunos: 2</li> <li>● Telefone: 2</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelhagem de som: 1</li> <li>• Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: feminino</li> <li>• Idade: 59 anos</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): parda</li> <li>• Religião: cristã – católica</li> <li>• Tempo no magistério: 31 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 17 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 13 anos</li> <li>• Formação: pós-graduação (especialização)</li> <li>• Forma de admissão no cargo: indicação</li> </ul>

A escola foi fundada em 1972, inicialmente com apenas seis salas de aula. Aos poucos, foi sendo reformada e ampliada para atender à demanda do bairro. Recebe, principalmente, alunos do próprio bairro, embora alguns morem relativamente longe da escola.

A história da escola foi construída permeada de muitos problemas, que, embora inicialmente tidos como exteriores a ela, foram, aos poucos, surgindo e crescendo no seu interior: depredação, invasões de gangues, ausência de professores, evasão e repetência, indisciplina por parte dos alunos, consumo de drogas nos fundos da escola, como forma de agredir e provocar alguns alunos, alcoolismo por parte de professores, tentativa de homicídio de um professor, saques e roubos. Segundo relatos, parece que, aos poucos, foi se configurando uma “situação de caos”, com desorganização administrativa, inúmeros problemas pedagógicos e de relações, dificuldade em obter professores, em virtude do medo e de sua “má fama”. A imagem da escola tornou-se extremamente negativa. Alvo de noticiários, ficou conhecida como uma das 10 escolas mais violentas da cidade. Os pedidos de transferência chegaram a ameaçar o seu funcionamento, por falta de alunos, e a própria comunidade chegou a pensar na sua paralisação, devido às inúmeras aulas suspensas por invasões, brigas e telefonemas ameaçadores. Os professores, alunos, funcionários e pais viviam apreensivos e com muito medo.

Esta situação resultou em um processo de intervenção que durou sete meses. A equipe de intervenção encontrou, inicialmente, muita resistência. Concomitantemente, foi criada uma Companhia Independente de Policiamento Escolar, integrante da polícia Militar do Estado, que passou a atuar nesta e em outras escolas, conseguindo conter, de certa forma, o alto índice de violência.

Após os sete meses de intervenção, foi empossada uma nova diretora, que permanece até hoje. Ela iniciou um processo de reconstrução pedagógica da escola, que foi desencadeado a partir da Feira Cultural, considerada um grande evento e uma primeira tentativa de reconstruir a auto-estima, as relações, algumas metas e regras da escola, refletir sobre o currículo, enfim, construir o Projeto Pedagógico da Escola.

A partir dessa iniciativa, começaram a ser trabalhados vários projetos, com o objetivo principal de ressignificar seu papel social.

A escola passou por um processo de reforma que durou aproximadamente dois anos e praticamente construiu uma “nova escola”, que dispõe, no momento, de uma excelente infra-estrutura, com espaços e equipamentos novos e de boa qualidade. Durante a reforma, a escola funcionou precariamente em uma paróquia e um centro comunitário. Apenas em agosto de 2002, quando ficou pronta, é que a escola voltou a funcionar normalmente. No segundo semestre de 2002, houve uma retomada do trabalho, com reorganização do espaço e das suas atividades. Na verdade, a reforma não está totalmente finalizada. Ainda existem trabalhadores executando alguns serviços no auditório, ainda não concluído.

A escola tem grandes muros, grades e um rigoroso controle de entrada e saída das pessoas. Seus portões são permanentemente trancados a cadeado, talvez herança dos graves problemas de violência pelos quais passou. Está nova e é bonita, apesar de sua história conturbada.

No momento, pode ser caracterizada como bem organizada, com um esquema de direção-geral e alguns vice-diretores que funcionam por turnos. Não dispõe de equipe técnica. A coordenação pedagógica é feita por professores, por meio de projetos que eles coordenam. Tem



divisão de funções bem delimitadas e a equipe é bem entrosada. Seus funcionários e professores também demonstram gostar muito dela, pois mencionam o fato de se sentirem bem no trabalho, participando amplamente no seu cotidiano. Alguns professores, em função da carga horária, passam o dia na escola e se dizem satisfeitos, “como se estivessem em casa”, o que faz com que ela possa contar com a disponibilidade deles para a realização das “feiras, festas, passeios e mutirões de limpeza”.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- ameaça aos professores
- pichações e depredações na escola
- alunos armados dentro da escola
- conflitos no entorno da escola
- violência sexual
- uso de drogas (*somente álcool*)
- invasões
- roubo/furto
- agressões morais
- falta de respeito
- ameaça

Tida como um dos dez estabelecimentos educacionais mais violentos de Belém, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brigadeiro Fontenelle já sofria com o distanciamento dos próprios professores, amedrontados com a violência ali registrada, em uma das áreas de mais alta periculosidade da cidade. O estado de depredação em que as instalações se encontravam era, segundo vários depoimentos, indício de tal situação.

A escola sofria com a invasão de gangues que, armadas, praticavam saques e assaltavam alunos e professores, provocando a

interrupção das atividades. O testemunho de um supervisor é ilustrativo:

*Violência? Teve bastante, sim... Esses pivetes, que circulavam aqui no bairro, chegavam a entrar, invadir o colégio... Entravam na sala de aula e arrancavam os lápis das crianças – lápis, caderno... – sem que os professores pudessem fazer nada. Uma vez, chegaram a dar um tiro pra dentro de sala em que eu estava dando aula. (Entrevista com supervisor, Belém)*

Problemas de roubo, ao que parece, eram comuns, mesmo entre alguns alunos, como afirma um estudante: *Teve roubo na sala. Alguns alunos pegaram a bolsa de um colega e começaram a fazer brincadeiras com essa bolsa. Aí, abriram e tiraram uma determinada quantia em dinheiro dela e a entregaram sem essa quantia.*

O apelo das drogas, certamente, também estava presente, havendo vários casos de alunos usuários. O uso de armas, nesses casos, era eventualmente registrado, como forma de intimidar aqueles que, porventura, tomassem alguma atitude: *Tinha alunos que vinham armados. À noite, eles traziam cigarros de maconha, fumavam aqui atrás, escondidos... a gente passava por eles e eles estavam lá, de cigarro aceso.*

A recuperação da escola enfrentava, portanto, uma situação-limite, na medida em que diversas formas de violência tendiam a degradá-la de maneira aparentemente inexorável.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos; reuniões entre pais e mestres; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos; reuniões entre pais ou responsáveis e professores ou direção; reuniões entre pais ou responsáveis, professores, direção e alunos; polícia; conselho tutelar; igrejas; comunidade; regimento da escola (*procedimentos, do mais simples ao mais sério: reunião de professor e aluno; reunião de serviço técnico*)

*e aluno; reunião de serviço técnico e responsáveis; reunião de conselho escolar; reunião de conselho tutelar).*

- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais; empréstimo à comunidade; projetos da própria escola. atividades desenvolvidas: festas religiosas; festas e outras comemorações; atividades esportivas/recreação, música, teatro, trabalhos manuais; atividades da comunidade, trabalho voluntário; atividades escolares (reforço, pré-vestibular etc.); catequese; capoeira.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família, conselho tutelar, igrejas locais, Secretaria de Educação, a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

## Programas, projetos e experiências

### 1) Ronda Escolar

- **Origem:** necessidade de um apoio externo para os alunos e profissionais da escola, pelo fato da escola estar localizada em um bairro periférico, altamente populoso e sofrer constantes ameaças e pequenos furtos.
- **Tempo de duração:** quatorze anos.
- **Público-alvo:** a comunidade escolar e comunidade.
- **Organização:** inicialmente, a ronda era feita durante todos os tempos de aula, sendo que um policial ficava dentro da escola, principalmente na portaria. Atualmente, a escola não vem sentindo mais a necessidade da ronda em todos os turnos, daí ela se restringir à noite, por ser o período mais violento. Um policial permanece durante a noite na portaria ou, então, quando a escola faz uma ocorrência ou um pedido especial. Como por exemplo, solicitando aos policiais da ronda que ajudem transportando alunos acidentados ou doentes para o hospital, ou mesmo o serviço de uma ambulância.

- **Objetivos:** prevenção da violência.
- **Coordenação:** Projeto Ronda Escolar: SIOP – Sociedade Internacional de Oncologia Pediátrica.
- **Desdobramentos:** inibição da violência na escola e no seu entorno e maior entrosamento da polícia com os alunos e comunidade.

## 2) Atividades esportivas e recreativas

- **Origem:** o desejo dos professores de educação física de ampliar as atividades extracurriculares oferecidas, possibilitando aos alunos entrar em contato com um maior universo esportivo. Este projeto foi ampliado posteriormente, passando a abranger outras atividades recreativas, como, por exemplo, o teatro.
- **Tempo de duração:** treze anos.
- **Público-alvo:** a comunidade escolar.
- **Organização:** para as atividades esportivas, a escola realizou uma parceria com a Universidade Rural de Belém, a fim de que os alunos tivessem um espaço para treinar as atividades relacionadas ao atletismo. Os demais esportes são treinados e praticados na própria escola. As atividades recreativas são desenvolvidas fora do horário escolar, embora dentro da escola. A coordenação é feita pelos professores de educação física e pela direção.
- **Objetivo:** resgatar a auto-estima dos alunos. Ocupar, de maneira positiva, o tempo dos alunos com a prática de esportes e desenvolver certas habilidades muitas vezes desconhecidas.
- **Desdobramentos:** a escola, em parceria com uma ONG local, de teatro, está oferecendo um curso aberto a todos, para formação de profissionais na área do teatro. Os alunos envolvidos com o esporte viajam para competições interestaduais, financiados pelo governo do Estado. Estão mais “amigos” da escola, “vestindo a camisa” em prol da educação de qualidade. Estão cada vez mais participando da

vida escolar, aumentando o vínculo e se sentindo integrantes da comunidade escolar. Além disso, esses alunos melhoraram o rendimento nas diferentes matérias e estão mais disciplinados. As atividades lhes têm possibilitado outros caminhos, quanto a maiores oportunidades de participação social. Mudou a imagem da escola junto à comunidade, que passando a vivenciar suas transformações, construiu um conceito positivo a seu respeito.

### 3) **Ações curriculares: feira cultural, eventos de estudo/ seminários, palestras, orientação sexual**

- **Origem:** a preocupação quanto à possibilidade dos alunos terem uma participação maior no cotidiano da escola fez com que ela decidisse realizar diversas atividades que proporcionassem uma aprendizagem mais prazerosa e menos monótona, oferecendo também uma oportunidade para os alunos realizarem um trabalho mais científico, com pesquisas e levantamento de hipóteses.
- **Tempo de duração:** onze anos.
- **Público-alvo:** todos os alunos.
- **Organização:** os professores fazem, no início do ano, um planejamento participativo, que leva em consideração as habilidades de cada um. Os projetos incluem pesquisas bibliográficas e de campo, visando a oferecer atividades em que os alunos descubram e construam o conhecimento. As atividades são realizadas durante todo o ano letivo, dentro e fora da sala de aula. Os professores fazem a organização inicial e o desenvolvimento do trabalho é feito pelos próprios alunos.
- **Objetivos:** formar cidadãos com mais oportunidades na vida. Ampliar o conhecimento do aluno.
- **Coordenação:** a direção coordena este Projeto.
- **Desdobramentos:** melhoria na qualidade do ensino, maior participação dos alunos em todas as atividades da escola.

Os próprios alunos já procuram a direção e os professores para maiores informações sobre essas atividades, sugerindo, inclusive, sua diversificação.

#### 4) Projeto CEB – Centro de Ensino Básico

- **Origem:** surge da necessidade de diminuir os altos índices de repetência, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental.
- **Tempo de duração:** treze anos.
- **Público-alvo:** alunos da 1ª à 4ª séries.
- **Organização:** a partir de uma capacitação inicial feita pela Secretaria Estadual de Educação, foi implementado um sistema de ciclos, para que esses professores passassem a trabalhar de uma forma considerada mais coerente. Atualmente, todo início de ano, no período de uma semana, uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação planeja, junto com os professores, o trabalho que será desenvolvido durante o ano. Além de cursos de atualização e capacitação, orientam esses professores para utilizar esses conhecimentos em seu cotidiano. Os conteúdos trabalhados são os correspondentes a esta fase, mas com uma metodologia diferente, mais dinâmica, interessante, atrativa e prazerosa. Os professores se reúnem quinzenalmente para discutir os processos e resultados deste sistema. A coordenação geral é da Secretaria Estadual de Educação, mas, na escola, cada professor é responsável pelo trabalho realizado na sua turma.
- **Objetivos:** minimizar a evasão escolar e a repetência.
- **Coordenação:** Secretaria de Educação.
- **Desdobramentos:** o primeiro ano de funcionamento deste projeto foi muito satisfatório, diminuíram a evasão e a repetência. Entretanto, posteriormente, com as sucessivas mudanças de governo, a Secretaria de Educação parou de mandar o material necessário para se trabalhar de forma diferenciada com os diversos conteúdos – jogos lúdicos, livros

paradidáticos, músicas etc., o que prejudicou a sua continuidade. Mesmo assim, o índice de repetência é menor do que antes da implantação deste projeto.

#### **5) Projeto GQT – Programa de Qualidade Total – Gestão pela qualidade**

- **Origem:** a administração da escola buscou este projeto, junto à Secretaria Estadual de Educação, visando a melhorar os diversos problemas existentes em cada um dos seus setores. Para tal, o governo trouxe uma técnica em educação, do Estado de Minas Gerais, para capacitar a escola nos seus diversos passos e posterior implementação.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** a comunidade escolar.
- **Organização:** este programa funciona com equipes de professores, alunos e funcionários, sob a coordenação de um professor da escola. O GQT, dentro do trabalho de monitoramento da escola, elabora gráficos de desempenho, rendimento escolar e grau de satisfação, que são, posteriormente, fixados e socializados nos murais da escola.
- **Objetivos:** permitir à escola um olhar para si mesma, pensar seus problemas, traçar planos de trabalho específicos – violência, limpeza, relações humanas, rendimento por disciplina, merenda etc. – e avaliar seus resultados. Proporcionar uma maior organização e participação em todas as atividades da escola, identificar problemas e soluções no processo educativo.
- **Coordenação:** direção da escola.
- **Desdobramentos:** a implantação do Projeto conseguiu monitorar alguns dos problemas da escola, dentre eles a violência e a limpeza, conseguindo bons resultados. Foi desse projeto a iniciativa do mutirão de limpeza que envolveu alunos, pais, professores e funcionários e que contribuiu para mudar, de forma significativa, a “cara” da escola. Os alunos falam com muito entusiasmo desse trabalho. Ele está

sendo retomado agora, em função do seu funcionamento precário durante a reforma, mas, tem demonstrado ser um dos projetos de maior envolvimento de funcionários, professores e alunos.

## 6) PDE – Plano de Diretriz Escolar

- **Origem:** surge da necessidade da escola de melhorar a qualidade do ensino oferecido, oferecendo, conseqüentemente, cursos de capacitação e atualização aos seus professores e disponibilizando, portanto, novas possibilidades de aprendizagem para os alunos.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** o conjunto da escola.
- **Organização:** este é um programa do MEC – Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola –, para atender ao planejamento estratégico da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino. É um trabalho coletivo da comunidade escolar – equipe escolar e pais de alunos – e aponta objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados. Com o PDE, a escola faz um diagnóstico da sua realidade, define sua proposta, objetivos, perspectivas e valores.
- **Objetivos:** investir na Proposta Pedagógica da escola.
- **Coordenação:** direção da escola.
- **Desdobramentos:** possibilitou a organização da sala de leitura aberta à comunidade e a ampliação das salas de vídeo e informática.

## 7) TV Escola

- **Origem:** é uma iniciativa do Ministério da Educação, que financia o material – TV e Antena parabólica – para as escolas e a capacitação dos professores. Quando o projeto começou, ele dispunha do material necessário, além do incentivo aos professores, pois esta atividade era computada como hora/aula. Com a mudança de governo, o projeto perdeu o subsídio



necessário, sendo posteriormente abandonado. Atualmente, foi reerguido, sendo que os professores já receberam o curso de preparação que antecede o início deste trabalho.

- **Tempo de duração:** cinco anos.
- **Público-alvo:** o conjunto da escola.
- **Organização:** funciona com a mesma metodologia do telecurso: o aluno assiste vídeos, canais educativos e depois desenvolve trabalhos baseados no assunto abordado. O professor tem a função de selecionar os conteúdos veiculados e contribuir na discussão que surge a partir das dúvidas dos alunos. Ele é direcionado tanto para aqueles alunos com dificuldades em determinadas matérias, que buscam uma alternativa de ensino e não têm dinheiro para pagar por uma aula particular, quanto para pais e funcionários que se disponham a freqüentá-lo. As aulas acontecem durante o horário escolar, em uma sala designada para este projeto.
- **Objetivos:** proporcionar a formação continuada de professores, por meio dos cursos de preparação, e atualização e oferecer outras possibilidades de ensino aos alunos e comunidade.
- **Coordenação:** a coordenação é da Secretaria Estadual de Educação, escola e alguns professores.
- **Desdobramentos:** melhoria da postura dos professores e alunos no que diz respeito à aprendizagem. Os alunos, tendo a oportunidade de receber um reforço em uma determinada disciplina, em alguns conteúdos específicos, ficam mais interessados e se sentem mais incentivados a superar as dificuldades que encontram. A comunidade em geral e, principalmente, os pais estreitaram os laços de parceria com a escola, passando a conviver mais no espaço escolar e, conseqüentemente, a ampliar seu conhecimento sobre o cotidiano da escola.

## 8) Projeto “Aluno para Aluno”

- **Origem:** o fato de ser uma “escola-pólo” levou-a a ser objeto de parceria com a Universidade do Estado do Pará para ser campo de estágio dos seus alunos dos cursos de licenciatura.

- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** professores e alunos da 1ª a 4ª séries.
- **Organização:** este projeto tem uma sala própria e conta com um professor itinerante, que permanece durante o período da manhã. É aberto a todos os alunos, mas atende, principalmente, àqueles com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais. A função deste professor é atender, de forma particular, aos alunos que solicitam sua ajuda, durante o tempo que for necessário.
- **Objetivos:** intercâmbio de experiências entre alunos universitários e a comunidade escolar; aprendizagem dos alunos.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela universidade e pela direção da escola.
- **Desdobramentos:** melhor desempenho dos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem e maior interesse pela pesquisa. A escola registra que este projeto tem contribuído para a reversão da repetência e da defasagem dos conteúdos, na medida em que o aluno recebe uma atenção especial e individual.

## 9) Projeto “Pulando o Muro”

- **Origem:** a idéia de um grupo de professores de proporcionar aos alunos uma maior aproximação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade concreta. As “aulas-passeio”, como são chamadas, também decorrem da reformulação da parte pedagógica da escola que, dentre outras coisas, passou a priorizar uma aprendizagem mais prazerosa e interessante.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** professores e alunos de 5ª a 8ª séries.
- **Organização:** esses passeios acontecem uma vez por semestre e são organizados por disciplina. Geralmente, são feitos de barco, para a ilha da Cutijuba – ilha localizada em frente a Belém, de fácil acesso – com uma natureza bem

preservada e com uma geografia privilegiada. Ela abriga diversas espécies de fauna e flora. A escola também visita museus e exposições. As disciplinas envolvidas neste projeto são Biologia, História e Geografia.

- **Objetivos:** contextualizar a aprendizagem, por meio da aproximação entre o objeto de estudo e a realidade do aluno. Proporcionar um ensino mais agradável e prazeroso.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pelas professoras destas disciplinas.
- **Desdobramentos:** mudanças na postura dos professores e alunos envolvidos no projeto, por meio do crescimento do interesse de ambos em ensinar e aprender. Os alunos se mobilizam para os passeios e consideram estes momentos como os melhores do ano letivo. Os conteúdos trabalhados, por meio deste projeto, têm um rendimento melhor, verificado nas próprias notas dos alunos.

#### 10) Projeto “Liberal na Escola”

- **Origem:** o jornal *Liberal*, o de maior circulação em Belém, criou este projeto, para incentivar o uso do jornal na prática cotidiana da escola. Entretanto, as escolas interessadas tiveram que se inscrever para participar de um processo de seleção. A Brigadeiro Fontenelle foi escolhida entre as finalistas.
- **Tempo de duração:** cinco anos.
- **Público-alvo:** o conjunto da escola.
- **Organização:** a escola recebe os jornais semanalmente para leitura e pesquisa dos professores e alunos. Além do trabalho que é feito em sala de aula, este projeto oferece visitas a teatros, cinemas, à gráfica e editora do jornal, para que conheçam todas as etapas de produção e confecção de um grande jornal.
- **Objetivos:** incentivo à leitura e à pesquisa.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela Fundação Rômulo Maiorana e por uma professora.
- **Desdobramentos:** maior interesse dos alunos pela leitura, pesquisa e linguagem jornalística. A escola considera que esta

é mais uma ferramenta a ser utilizada pelo aluno e pelo professor no processo de ensino. O aluno está tendo sua formação ampliada, por meio, também, deste conhecimento do “mundo” do jornal.

### 11) Projeto “Musicalização na Escola”

- **Origem:** iniciativa de uma jovem da localidade, que procurou a escola para dar aulas de música e, concomitantemente, trazer o programa “Música na escola”, da Fundação Carlos Gomes, para dentro da Brigadeiro Fontenelle.
- **Tempo de duração:** quinze anos.
- **Público-alvo:** toda a escola.
- **Organização:** esta jovem organizou um coral com os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, a partir de um trabalho de iniciação musical. Entretanto, com sua mudança para outro bairro, as aulas foram interrompidas e a escola deixou de oferecer esta atividade. Hoje, a escola conta com a visita anual da orquestra da Fundação Carlos Gomes que realiza uma apresentação aberta à comunidade.
- **Objetivos:** despertar o interesse pela música e pela arte em geral.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela Secretaria de Educação e pela Fundação Carlos Gomes.
- **Desdobramentos:** aumentou o interesse pela arte. Mudança no comportamento dos alunos, participantes deste projeto, em lugares públicos. Além disso, todo ano, a escola é convidada para a apresentação da orquestra Carlos Gomes no Teatro da Paz. Alguns alunos procuraram a Fundação para fazer o teste que possibilita entrar para a Escola de Música.

### 12) Projeto “Higiene Bucal”

- **Origem:** projeto da Universidade Estadual do Pará – UEPA, que realiza um trabalho de prevenção na área da saúde.
- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** a escola como um todo, principalmente o ensino fundamental.

- **Organização:** todos os anos, uma equipe de estagiários da UEPA, dos cursos de Medicina e Odontologia, realiza na escola uma série de palestras sobre higiene bucal, DST e gravidez na adolescência. As palestras acontecem, alternadamente, em todos os turnos e duram, em média, duas semanas. É um trabalho exclusivamente de prevenção, por meio da conscientização, e não prevê tratamento dentário.
- **Objetivos:** melhoria da saúde bucal, conscientização quanto ao perigo das DST e prevenção da gravidez na adolescência.
- **Coordenação:** a coordenação é do Hospital Adventista de Belém, junto com a UEPA e a direção da escola.
- **Desdobramentos:** melhoria da postura em relação à saúde bucal. Atualmente, a escola considera que diminuiu o número de jovens e adolescentes grávidas.

### 13) Projeto “Pacto pela vida no trânsito”

- **Origem:** iniciativa do DETRAN – Departamento de Trânsito, e CTBEL – Companhia de Trânsito de Belém.
- **Tempo de duração:** cinco anos.
- **Público-alvo:** o conjunto da escola.
- **Organização:** todos os anos, uma equipe do Detran realiza um trabalho de conscientização dos professores na escola. São oficinas, onde os professores são capacitados, com a ajuda de um material próprio, a repassar os conteúdos em sala de aula para os alunos. No final do ano, é feita uma prova para avaliar o que o aluno aprendeu sobre o tema.
- **Objetivos:** melhorar a consciência e a postura no trânsito.
- **Coordenação:** a coordenação é do Detran/Secretaria de Educação – Seduc e da direção da escola.
- **Desdobramentos:** melhoria da postura, tanto dos alunos quanto dos professores, em relação ao comportamento no trânsito.

### 14) Projeto “Educação Fiscal”

- **Origem:** seminários de capacitação, envolvendo 22 escolas, dentre elas a escola Brigadeiro Fontenelle. Os professores

participaram de palestras, oficinas pedagógicas e produção de material didático-pedagógico para auxiliar a escola a construir uma educação fiscal.

- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** toda a escola.
- **Organização:** este é um programa realizado pela Secretaria Executiva de Educação do Pará e pela Secretaria da Fazenda. O programa é desenvolvido nas escolas públicas estaduais, envolvendo escola e comunidade, resgatando uma prática efetiva de cidadania, em que direitos e deveres devem ser assumidos coletivamente. A educação fiscal é o assessoramento técnico-pedagógico da Secretaria Executiva de Educação nas escolas. Entre as ações desenvolvidas pelas escolas destacam-se seminários, palestras, encontros com comunidade interna e externa, apresentação de jogos dramáticos, de corais, de construção de painéis, de maquetes, de histórias em quadrinhos e outros.
- **Objetivos:** desenvolver a consciência dos alunos e da comunidade extra-escolar quanto aos seus direitos como cidadãos, principalmente no que diz respeito à sensibilização da importância da nota fiscal.
- **Coordenação:** Secretarias de Educação e da Fazenda.
- **Desdobramentos:** a comunidade escolar está mais sensível quanto à importância de exigir o cupom fiscal. Além disso, os alunos estão mais conscientes quanto aos seus direitos e, conseqüentemente, quanto aos seus deveres, o que gera uma mudança de atitude e postura em relação à sociedade.

#### 15) Projeto “Olho no olho”

- **Origem:** a conscientização feita por intermédio de uma campanha nacional do MEC com o objetivo de divulgar a importância do exame de vista nas crianças com dificuldades de aprendizado. A partir daí, a escola procurou a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, para saber como proceder, o que permitiu receber a orientação e a capacitação necessárias à sua implementação.

- **Tempo de duração:** três anos.
- **Público-alvo:** alunos e professores de 1ª a 4ª séries.
- **Organização:** inicialmente, os professores responsáveis por este projeto foram capacitados para realizar, de forma autônoma, o exame de vista. No momento, este projeto é colocado em prática no início do ano. Os professores fazem o exame em todos os alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e encaminham aqueles com problemas de visão para o oftalmologista do Estado, que prevê, inclusive, a doação dos óculos para os que necessitam.
- **Objetivos:** prevenção da saúde visual.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela Secretaria de Educação e pela professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental.
- **Desdobramentos:** melhoria da saúde visual de professores e alunos envolvidos no projeto, além da possibilidade dos alunos que não têm condições econômicas enxergarem plenamente, por meio do uso dos óculos. A escola considera que alguns alunos, que se destacavam por não acompanhar o ritmo da turma, já conseguem aprender e seguir junto com o grupo. Segundo a diretora, *isso ajuda a beneficiar a inclusão desses alunos.*

#### 16) PROINFO – Projeto de informatização

- **Origem:** a escola se inscreveu no Proinfo para receber do MEC a verba necessária para montar um laboratório de informática e para capacitar os professores interessados em trabalhar com a informática em sala de aula.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** toda a escola e comunidade externa.
- **Organização:** os professores-coordenadores receberam capacitação para trabalhar com o computador na escola. Em seguida, ficaram responsáveis por transmitir esses conhecimentos para os professores interessados. A escola oferece aula de informática dentro da grade curricular para os alunos do segundo segmento do fundamental e ensino médio, mas, além da aula, propriamente dita, os professores trabalham

determinados conteúdos utilizando o computador como mais uma ferramenta para a aprendizagem. O laboratório funciona em todos os turnos e é aberto a todos os professores e alunos. São 10 computadores, para uma média de 50 alunos.

- **Objetivos:** utilização da tecnologia no ensino.
- **Coordenação:** a coordenação é feita por um professor para cada um dos três turnos de funcionamento da escola.
- **Desdobramentos:** o projeto ainda está em fase de implantação, mas os alunos se mostram mais interessados quando sabem que a aula vai ser no laboratório de informática. A direção considera que os alunos aprendem mais rápido quando há aula ali. O professor de Física resolveu fazer sua avaliação final utilizando os computadores e os alunos gostaram da idéia.

### **Perspectivas da escola**

A situação da Escola Brigadeiro Fontenelle parecia insustentável. Todos os depoimentos sobre os problemas por ela vividos são muito graves, mostrando uma conjuntura de extrema de violência, que fugia ao controle da direção, dos funcionários e da própria Secretaria Estadual de Educação, tendo-se chegado a ponto de sugerir seu fechamento. Invasões, roubo de material e tiros são alguns dos constantes episódios acontecidos, sem que qualquer providência pudesse ser tomada. A comunidade escolar encontrava-se como refém de tal situação.

Esse quadro foi revertido, a partir de um trabalho de integração e envolvimento de todos os segmentos, mobilizados para um projeto coletivo, de forma a dinamizar o ensino e converter a escola em referência na comunidade, situação tida como surpreendente para muitos.

É importante ressaltar, entretanto, que os alunos, em especial, ainda reivindicam uma maior participação. Talvez como reflexo dos problemas vividos, o controle e a disciplina ainda são muito fortes. Ainda assim, o gosto pela escola é muito grande. Entre os professores, predominam os sentimentos de satisfação, embora reconheçam que ainda há muito a fazer. A preocupação deles com o sucesso dos alunos e com a qualidade do ensino é evidente. Os



alunos, apesar de identificarem dificuldades, aspiram ingressar na faculdade e se sentem com condições de fazê-lo. Os professores estão profundamente comprometidos com o trabalho. Assumiram junto com a direção, de peso especial nesse processo, o desafio de reconstruir a escola.

Outro aspecto a ser considerado é o fato da escola estar voltando de um longo período de dois anos de reforma, em que seu funcionamento se deu em condições distantes das ideais, com aulas em espaços externos, salão paroquial, centro comunitário.

Esses fatos, entretanto, não inviabilizam a qualidade do trabalho que se vem apresentando. O êxito em conter a violência que ocorria no interior do estabelecimento, assim como em contribuir para a sua redução na vizinhança – uma vez que acolhe os adolescentes, oferecendo-lhes não apenas atividades, mas, principalmente, expectativa de futuro – é inegável. A escola demonstra que é possível enfrentar com propostas educativas a questão da violência e recuperar a credibilidade da educação, a partir de um trabalho assumido coletivamente e da reivindicação, junto ao poder público – Secretarias de Educação e Segurança –, do cumprimento de suas responsabilidades.

### 3.2.10 Pernambuco

#### ESCOLA ESTADUAL PADRE NÉRCIO RODRIGUES

Av. Uriel de Holanda, s/nº – Linha do Tiro, Recife/PE.

##### • Contexto sociodemográfico do município – Recife

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1.422.905 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV a cabo: sim</li> <li>● Provedor de internet: sim</li> <li>● Ginásio Poliesportivo: sim</li> <li>● Livraria: sim</li> <li>● Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>● Video locadora: sim</li> <li>● <i>Shopping center</i>: sim</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estações de rádio: AM (9); FM (10)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 3</li> <li>• Museus: 16</li> <li>• Teatros: 12</li> <li>• Cinemas: 24</li> <li>• Jornais diários: 4</li> <li>• Jornais semanais: 4</li> </ul> (IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 805</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> (IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)

### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Pernambuco	2.444.437	1.572.209	341.588	229.834	11	14
Recife	429.012	219.109	71.945	23.396	4,4	5,2

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

### • Caracterização da escola

#### O entorno

A Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues está localizada numa reserva de mata atlântica, no bairro chamado Linha do Tiro, que guarda este nome por ter sido utilizado como campo de treinamento do exército por muitas décadas. Tem uma população estimada em 13.947 habitantes, 52,6% do sexo feminino e 46,4% do sexo masculino. Sua infra-estrutura é deficiente, sendo apenas a avenida principal asfaltada, com iluminação precária. Não dispõe de postos de saúde, saneamento básico e posto policial, o que contribui decisivamente para o agravamento das condições de segurança. Quanto ao transporte

coletivo, seu serviço é considerado satisfatório pela comunidade. Entretanto, quanto a espaços de lazer, não possui praças públicas, nem quadras de esporte. Conta apenas com um campo de futebol, diante da escola, disponível somente à noite e mediante pagamento. Neste local, realiza-se, duas vezes por semana, uma feira de “troca-troca”, fonte de renda para grande parte dos seus moradores, alunos da escola e pessoas que residem em outros bairros. Em termos socioeconômicos, a grande maioria da população é de baixa renda, sendo as ocupações principais vinculadas ao mercado informal e ao setor de serviços.

### A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1987</li> <li>• Etapas de atendimento: Ensino Fundamental e Ensino Médio</li> <li>• N° de alunos matriculados: 1.335</li> <li>• N° de alunos que freqüentam regularmente: 800/850</li> <li>• N° de docentes: 38</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: Ensino Médio</li> <li>• Etapa com maior índice de repetência: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental</li> <li>• Turno de maior repetência: Tarde</li> <li>• Turno de maior abandono: Noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: Em elaboração</li> <li>• Instâncias de representação: Conselho de Escola e Conselho de Classe</li> <li>• Parcerias freqüentes: comércio local; policiais da patrulha escolar; voluntários</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N° de salas: 9</li> <li>• Sala de informática: Não</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: Não</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quadra de esportes: 1</li> <li>● TV: 1</li> <li>● Vídeo: 1</li> <li>● N° de computadores disponíveis para os alunos: 9</li> <li>● Acesso à internet para os alunos: Não</li> <li>● Sala de professores: 1</li> <li>● Banheiros para uso dos alunos: 2</li> <li>● Telefone: 1</li> <li>● Aparelhagem de som: 1</li> <li>● Circuito interno de TV: Não</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sexo: feminino</li> <li>● Idade: 36 anos</li> <li>● Cor/Raça (auto-identificação): branca</li> <li>● Religião: espírita</li> <li>● Tempo no magistério: 16 anos</li> <li>● Tempo de atuação na escola: 13 anos</li> <li>● Tempo no cargo de diretor: 2 anos</li> <li>● Formação: superior completo/Letras</li> <li>● Forma de admissão no cargo: eleição</li> </ul>

A escola foi fundada em 1987, numa iniciativa da própria comunidade, devido à grande demanda existente na região. Tem esse nome em homenagem ao Padre Nércio, religioso conhecido por sua grande atuação no local e por seu enorme carisma. Em 1987, foi incorporada ao sistema escolar do Estado de Pernambuco, passando, a partir daí, a ser regida da mesma forma que as demais escolas públicas estaduais.

No início da década de 1990, nas proximidades da escola, surgiram os primeiros grupos de jovens que se organizaram com o objetivo de expressar suas críticas e seus descontentamentos. Entretanto, em função da atuação de vários de seus elementos, que passaram a ter atitudes não condizentes com os objetivos até então declarados, o movimento se fragilizou, se desgastou, chegando a ter alguns embates com a polícia, com repercussões negativas para toda a comunidade.

Neste período, a escola foi invadida por um desses grupos à procura de um aluno considerado rival, por pertencer a um outro grupo do bairro, instaurando-se, então, no seu interior, um clima de profunda insegurança. A necessidade de construir os muros ao redor do estabelecimento surgiu a partir desse dia.

A escola, então, que era utilizada como via de passagem, passou a ser vista como um obstáculo para as pessoas que transitavam pelo seu terreno aberto, gerando um descontentamento para alguns dos moradores, que viram na destruição desse muro a única saída. Iniciou-se, assim, um processo de sua constante construção e derrubada, num clima de confronto que se estendeu até a tomada de decisão de iniciar um diálogo com a vizinhança.

Na tentativa de estabelecer uma relação que permitisse superar o impasse criado, só restava esse caminho, ou seja, uma mobilização na direção do aprofundamento da discussão acerca dos interesses que estavam em jogo naquele momento, visando a garantir e a preservar o trabalho da escola. Com este objetivo, tornou-se decisivo conhecer as lideranças locais, criar um canal que permitisse chegar aos responsáveis por aqueles atos contra a escola e tentar reverter a situação instaurada.

Foram realizadas várias reuniões e, neste processo, um jovem de 19 anos, morador da comunidade, que exercia um forte poder e influência sobre ela, assumiu as negociações com a escola. Esta, mais uma vez, afirmou sua intenção de manter o muro e solicitou o apoio do rapaz, deixando claro, entretanto, que não era sua intenção denunciar ninguém, como posteriormente passou a ser dito na comunidade.

A reação do jovem foi imediata, comprometendo-se a realizar uma reunião com o grupo que sabia ser o responsável pela agressão à escola. Garantiu, ainda, que, a partir daquele dia, ela não sofreria mais nenhuma violência, ressaltando, porém, que só estava tendo aquela iniciativa porque tinha sido bem tratado. Para que se possa ter uma idéia do porquê dessa situação, o jovem, ao chegar à escola, tinha uma grande ferida nos pés, que impressionou bastante a todos, a ponto de tomarem a iniciativa de tratar daquele ferimento. A verdade é que, depois deste episódio, a escola nunca mais foi agredida.

Este fato é um marco na história da escola, pois, a partir dele, se fortaleceu a idéia de se estabelecer uma maior articulação com a comunidade. Percebeu-se, ainda, que o estreitamento das relações poderia levar a novas atitudes de ambas as partes, que, certamente, contribuiriam para a viabilização da escola como instituição possuidora de uma função social a desempenhar naquele lugar.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- conflitos no entorno da escola
- problemas com pessoas ligadas à criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)
- uso de drogas

A Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues enfrentou problemas sérios na convivência com seu entorno, violento e agressivo em relação às instalações do estabelecimento. Curiosamente, a presença da praça, onde se realiza uma feira de troca-troca e funciona um bar, atraía drogas e violência, com repercussão na vida da escola.

Segundo depoimentos de vários entrevistados, a realização da feira trazia problemas sérios, já tendo sido registrada uma morte em frente à escola durante seu funcionamento. Por sua vez, a existência do “bar de brega”, com o som em alto volume, prejudicava o funcionamento das aulas, atrapalhando os alunos.

Do ponto de vista da violência interna, a escola parecia menos atingida, apesar dos problemas ocorridos “do lado de fora”. Como afirma um professor, havia, principalmente, conflitos pessoais: *O namorado separou-se da menina e, depois, a menina estava com outro rapaz. Daí, por não se entenderem, os rapazes queriam sair nos tapas!* Certamente, alguns depoimentos dão conta de que, entre os alunos, agressões verbais evoluíam para agressões físicas, pelos mais diversos motivos: *Já ocorreu aqui na escola, tanto essa agressão física como a verbal, um com o outro.*

Os problemas com drogas, presentes nas vizinhanças da escola, também a atingiam, como relata a diretora: *A questão das drogas é difícil. O álcool era um problema sério, que a gente resolveu. Já a droga, é um problema externo. Gera violência porque muda o comportamento do aluno, altera, o deixa mais agressivo, sem condições de conversa.*

A pichação da escola também ocorria, como lembra um professor, bem como a constante destruição do seu muro, um dos motes para que se partisse para um processo de entendimento com a comunidade, solidificado com a realização do Programa Escolas Abertas.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** palestras; conversas; conscientização em sala de aula; desenvolvimento de projetos; adesão ao programa Abrindo Espaços, da UNESCO.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: semanalmente; atividades desenvolvidas: programas e projetos institucionais; empréstimo para a comunidade; projetos da própria escola.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

### **Projetos, programas e experiências**

#### **1) Projeto Escola Aberta**

- **Origem:** o Projeto Escola Aberta, inicialmente denominado “Peteca”, foi implementado com base no Programa Abrindo Espaços, desenvolvido pela UNESCO. A escola, anteriormente, já desenvolvia ações de incentivo ao esporte.
- **Tempo de duração:** desde o ano 2000.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade em geral.

- **Objetivos:** o Projeto Escola Aberta tem como principal objetivo promover a abertura do espaço escolar nos finais de semana para a realização de atividades esportivas e culturais, organizadas sob a forma de oficinas, voltadas a todos os jovens da escola e comunidade, na perspectiva do desenvolvimento de uma Cultura de Paz.
- **Organização:** o projeto é coordenado por um ex-aluno da escola e supervisionado por um técnico da UNESCO, que visita as escolas aos fins de semana e promove discussões sobre o andamento dos trabalhos, principalmente no que se refere aos aspectos relativos à construção de valores, como são estimulados e de que forma são vivenciados.

O planejamento das ações é feito semanalmente pelo coordenador e por dois alunos voluntários, na perspectiva de que, cada vez mais, os jovens tornem-se responsáveis pelo programa. Esse grupo tem como tarefa a realização da inscrição, por turma, dos alunos que desejam participar do Programa; a organização das oficinas previstas; o levantamento do material necessário; a organização dos espaços da escola e a divulgação da programação, em cartazes, no comércio local. Para tais atividades, eles contam com o apoio da diretora e de técnicos da secretaria da escola. Os professores não participam diretamente do Programa. Um grupo pequeno ajuda no mutirão da escola para os fins de semana, em tarefas necessárias à sua organização<sup>23</sup>. Também integra a equipe do Programa o Mestre

---

<sup>23</sup> O relato do coordenador do Projeto Escola Aberta demonstra o grau de comprometimento que tem com aquele espaço, sua liderança na comunidade e sua inserção social: *Tenho 23 anos, estudei do fundamental ao médio aqui na escola e todos os dias fico das 7 e meia às 12 horas, de forma voluntária, ajudando na cozinha, na merenda e tirando dúvidas dos alunos nas matérias em que eles têm dificuldades. Sempre morei na comunidade. Conheço bem Recife e seus lugares históricos, conheci tudo sozinho, mas os museus com a escola. Ando em toda a comunidade e sou conhecido como o rapaz do Projeto e dos grupos de música. Também gosto de dançar. Conheço muitos alunos de outras escolas que vêm para cá porque nas escolas deles não tem nada disso. Acho que o programa ajudou muito para os estudos dos alunos. Com o dinheiro que a UNESCO deu para o Programa, compramos o material para alguns jogos, camisas para os times de futebol e para os grupos de dança.*



Lua, que faz parte de uma ONG contratada pela UNESCO, que realiza o Projeto Cultural “Pernambuco”, percorrendo alternadamente, com seu grupo de dança, composto de 45 crianças e 55 jovens, todas as escolas que pertencem ao Programa.

- **Coordenação:** UNESCO e escola.
- **Desdobramentos:** o Projeto Escola Aberta vem sendo considerado como o grande diferencial no cotidiano da escola. Segundo a diretora e o grupo responsável pela organização das atividades, o Escola Aberta, faz com que os jovens percebam, cada vez mais, a importância de sua participação e de uma atuação mais propositiva na escola. Os professores também afirmam estar sendo possível identificar transformações no comportamento dos alunos que participam das atividades dos finais de semana, tornando-se mais atentos, responsáveis e interessados. Outra mudança sentida por todos é a preocupação da escola em desenvolver temas de interesse dos jovens e uma maior interação entre os conteúdos. Vale ressaltar também que o fomento de trabalhos que focam a auto-estima contribui para aumentar o interesse do jovem pela escola. Em muitos depoimentos, percebe-se que os jovens estão se sentindo valorizados no espaço escolar. Os alunos têm participado mais intensamente das atividades, trazendo para dentro da escola as mais diversas expressões juvenis, ficando claro serem essas práticas já resultado do processo de aproximação entre o “mundo da escola” e o “mundo do jovem”. A partir do Escola Aberta, os alunos montam regularmente o mural e apresentam seus poemas e textos, sempre em exposição.

## 2) Projeto Benfam

- **Origem:** convênio com uma organização canadense.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos da escola.
- **Organização:** este Projeto, em desenvolvimento em vários estados brasileiros, é coordenado por uma psicóloga/educadora e articulado com várias escolas do bairro. Seu

planejamento é periódico, onde são definidos os processo de acompanhamento, avaliação e capacitação dos conteúdos, retirados de temas gerais selecionados em conjunto pelos professores e alunos.

- **Objetivos:** desenvolver uma ação educativa no combate à Aids e a outras DST, à violência sexual e doméstica, à gravidez precoce e na concretização dos direitos sexuais e reprodutivos.
- **Coordenação:** não especificado.
- **Desdobramentos:** os alunos, após dominarem estes assuntos, passam a ser, também, expositores nos debates organizados pela escola.

### **Perspectivas da escola**

Quando a nova direção assumiu suas funções, a Escola Estadual Padre Nércio Rodrigues estava muito envolvida com a discussão da violência na comunidade, decorrente, principalmente, da realização de uma feira semanal que acontece no espaço fronteiriço ao estabelecimento, palco de disputas, brigas e confrontos com a polícia. Neste contexto, a construção de um trabalho que permitisse responder a estes atos violentos tornou-se urgente.

Assim, a escola vivencia um processo repleto de desafios em diversas áreas, naturalmente permeado de contradições, pois os limites e as possibilidades no campo da realização das ações estão permanentemente se confrontando. O próprio fato de estar inserida numa experiência inovadora é motivo de surpresa e cautela por parte de alguns professores. Para ilustrar o processo de construção da unidade intra-escolar e a incipiente fluidez de comunicação no campo da gestão da escola, o depoimento de um professor é bastante elucidativo: *ainda vivemos três escolas em uma.*

Entretanto, a disposição de enfrentar os problemas relacionados à violência e à aprendizagem, com base no incentivo a práticas como o esporte e o acesso à cultura, por meio de aulas-passeio a sítios históricos, museus e galerias de arte, indica que a escola está tentando

inserir o seu alunado num campo de ampliação de universo cultural. Vem, também, promovendo vivências e debates que têm contribuído para a troca, reflexão e construção de idéias sobre violência, drogas, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e solidariedade, contando, inclusive, com a presença de muitos pais e pessoas da comunidade. A partir do interesse demonstrado por alguns alunos, determinados temas são selecionados e, depois de aprofundados por eles, socializados nas aulas, tendo-os como expositores.

Outra prática comum é a de incluir pessoas da comunidade, pais e alunos para as visitas aos museus e exposições, o que vem contribuindo para o reconhecimento e valorização da cidade em que vivem, dos muitos elementos que, enfim, fazem a sua identidade, sua história. Como exercício que permite a inclusão, é inovador e mote para muita discussão, porque abre a possibilidade deles se sentirem mais próximos de suas próprias histórias, como também promove uma integração intergeracional, aproximando os jovens de diferentes gerações.

Escola e comunidade vão, assim, se interpenetrando, se influenciando, cada uma interferindo na dinâmica da outra, ampliando os espaços de convivência, de socialização e, quem sabe, talvez um dia os professores não vejam aquela comunidade simplesmente como o caminho que eles percorrem para chegar à escola.

Os profissionais e alunos acham que as ações consideradas como bem-sucedidas podem contribuir para que a escola passe a ser vista como espaço cultural público, com a comunidade dando seus vários significados. Tais espaços são recentes, estão sendo criados e articulados em meio a muitas decisões, são ainda em número reduzido, mas expressam o desejo da convivência e da importância dessa aproximação.

As práticas desenvolvidas pela Escola Padre Nércio Rodrigues têm sido consideradas essenciais para que os fins de semana do bairro Linha do Tiro se caracterizem como espaço produtor de uma Cultura de Paz, onde jovens e comunidade em geral se divertem, apresentando seus grupos de dança, capoeira, oficinas de teatro e de música, além de torneios de jogos, entre outras atividades.

### 3.2.11 Rio de Janeiro

#### COLÉGIO ESTADUAL GUADALAJARA

Rua Aristides Caire, s/nº – Olavo Bilac, Duque de Caxias/RJ.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Duque de Caxias (Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro)

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 775.456 habitantes (IBGE, Censo 2000 )</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (1); FM (3)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 4</li> <li>• Museus: 2</li> <li>• Teatros: 4</li> <li>• Cinemas: 5</li> <li>• Jornais diários: 0</li> <li>• Jornais semanais: 3</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 300 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

#### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Rio de Janeiro	3.484.293	2.012.420	607.769	204.716	2.1	2.8
Duque de Caxias	208.607	132.944	31.602	3.241	2.4	3

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da Escola**

### **O entorno**

Duque de Caxias, município onde se localiza o Colégio Estadual Guadalajara, é parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O bairro de Olavo Bilac é uma área periférica, popular, caracterizada pela escassez de equipamentos sociais urbanos. Dispõe de um serviço de transporte coletivo precário, ainda que a sede da maior empresa municipal ali se encontre. Embora conte com algumas linhas de ônibus, as conexões para as diferentes regiões da cidade são poucas, o que causa um relativo isolamento do bairro em relação aos outros distritos e municípios da região. Muitos pais acabam transferindo os filhos para escolas mais distantes, mas de acesso mais fácil.

A população residente no bairro é de baixa renda. As casas no entorno da escola são, em sua maioria, de alvenaria, muitas com tijolos à vista, construídas bastante próximas umas às outras. Há asfalto em toda a redondeza, um benefício conquistado há pouco tempo.

O comércio varejista é intenso no bairro, com vários mercados, açougues, mercearias, bares, comércio de utilidades domésticas, entre outros. Chama a atenção a grande quantidade de igrejas de diversas orientações evangélicas. Bares e *flipperamas* também são numerosos em torno da escola, sendo fontes frequentes de tensões entre a direção do colégio e os alunos que “matam aula” nesses espaços.

O bairro é desprovido de equipamentos sociais urbanos de natureza pública, tais como hospitais, postos de saúde, creches, bibliotecas, centros de cultura etc. O fato da escola ser a única instituição do poder público no local a torna um centro de referência. É comum que pais, responsáveis e demais membros da comunidade recorram à escola em busca de auxílio direto ou como intermediária na resolução dos mais variados problemas.

Outro grave problema da localidade refere-se à segurança pública. Vários foram os relatos que expressaram o sentimento comum de insegurança que é viver no bairro. Isso se relaciona tanto

com a presença cotidiana do tráfico de drogas como com a ausência de policiamento ostensivo na região. As referências à presença de policiais foram quase sempre associadas a incursões violentas de combate aos traficantes de drogas e atitudes altamente discriminatórias contra os moradores e, em especial, os jovens. Esses são, quase sempre, alvos de abordagens violentas por parte de policiais, que enxergam neles, mesmo quando não há evidências objetivas, ligações com a criminalidade.

O simbolismo da presença do tráfico de drogas é retratado pela presença, no alto de um dos morros que circundam a escola, de uma bandeira vermelha, que representa uma das facções do tráfico de drogas do Rio de Janeiro: o Comando Vermelho. A bandeira incorporada à paisagem e ao cotidiano de moradores e profissionais da escola denota um certo grau de normalização de uma situação de domínio social criminoso e que interdita as liberdades democráticas. Alguns alunos afirmaram o paradoxo de que a vida no bairro é “tranqüila”, ainda que exista o domínio dos traficantes de drogas. Um deles nos disse: *é só não mexer com os caras, não pisar na bola e não invadir a área deles que fica tudo bem*. Em contraposição, uma aluna relatou que mudou para outro bairro e que agora pode sair à noite, o que não ocorria nos tempos em que morava no Olavo Bilac, pois os traficantes impediam a saída de moradores após as 22 horas. Outro relato confirma a violência do tráfico:

*Um dia, a gente viu os caras descendo o morro carregando um morto, mas ele devia ser de fora... Eles não matam ninguém daqui, devia ser alguém que não conhecia as regras, veio e não saiu em tempo, devia estar usando roupas azuis ou verdes [cores associadas a grupos rivais à facção que domina a região]. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)*

Muitos afirmam que as regras de “boa convivência” com o tráfico são bastante claras e que todos têm condições de segui-las. Outros afirmam que é difícil saber o que se passa pela cabeça dos traficantes. A cada momento, as regras e exigências mudam, criando um clima de constante tensão e preocupação.

## A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data da fundação: 1971</li> <li>• Etapas de atendimento: 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial.</li> <li>• Nº de alunos matriculados: 1.860</li> <li>• Nº de alunos que freqüentam regularmente: 1.722</li> <li>• Nº de docentes: 105</li> <li>• Etapa com maior índice de abandono: 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.</li> <li>• Etapa com maior índice de repetência: 5ª série do Ensino Fundamental</li> <li>• Turno de maior repetência: não há diferença entre os três turnos</li> <li>• Turno de maior abandono: noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: sim.</li> <li>• Instâncias de representação: associação de pais e mestres/associação de apoio à escola, grêmios, conselho de classe.</li> <li>• Parcerias freqüentes: grupos culturais, grupos de esportes, voluntários, secretarias do município de Duque de Caxias e outros órgãos governamentais.</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº de salas: 17</li> <li>• Sala de informática: não informado</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: 2</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 2</li> <li>• Pátio interno: 2</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 2</li> <li>• Vídeo: 2</li> <li>• Nº de computadores disponíveis para os alunos: 4</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: sim</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 3</li> <li>• Telefone: 1</li> <li>• Aparelhagem de som: 3</li> <li>• Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>

<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sexo: feminino</li> <li>● Idade: 47 anos</li> <li>● Cor/Raça (auto-identificação): branca</li> <li>● Religião: não possui religião</li> <li>● Tempo no magistério: 11 anos</li> <li>● Tempo de atuação na escola: 11 anos</li> <li>● Tempo no cargo de diretor: 6 anos</li> <li>● Formação: superior completo</li> <li>● Forma de admissão no cargo: eleição</li> </ul>
--------------------------	--

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● briga entre alunos</li> <li>● pichações e depredações na escola</li> <li>● conflitos no entorno da escola</li> <li>● roubo/furto</li> <li>● violência simbólica</li> </ul> |
|---|

O Colégio Guadalajara se defrontava com os problemas advindos de um entorno violento, marcado, sobretudo, pela presença do tráfico de drogas. Conflitos entre grupos não eram incomuns, exigindo providências, como exemplifica a diretora: *A polícia não apareceu e eu tive que sair. Fui lá interferir, ver quem era aluno e partir pra cima: “Olha, se acontecer qualquer coisa, eu vou tomar uma atitude...”. Violência? Tem. O que não pode é entrar no território da escola.*

No cotidiano, freqüentemente, se impunham restrições difíceis de superar, como no caso das ordens advindas do tráfico, no sentido de serem suspensas as atividades da escola, em determinadas ocasiões, como observa uma pessoa da comunidade: *Eles vieram aqui no colégio e mandaram fechar, mandaram todas as crianças ir embora cedo! E fecharam o colégio, entenderam?*

A violência presente na comunidade transparece no comportamento agressivo de muitos alunos, como afirma uma supervisora: *A gente nota em algumas crianças, nas brincadeiras, na sala de*



*aula, no recreio, nas brincadeiras... Por que? Porque convivem, moram... Então, a gente tenta fazer um trabalho... E o recreio é que é cansativo!*

O clima de agressividade é, igualmente, admitido pelos alunos, como se pode perceber no depoimento de um estudante: *Às vezes, no futebol, tem violência. E também briga de namorado... Começa a se agredir verbalmente, depois vai no tapinha, aí a porrada estanca.*

É nesse contexto que as inovações introduzidas pelo colégio, no dia-a-dia, vêm atuando.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** diálogo constante entre direção, alunos e professores; realização de diferentes atividades sempre com a liderança dos alunos; adesão ao Programa Abrindo Espaços da UNESCO.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: programas e projetos institucionais, empréstimos para a comunidade, projetos da própria escola.
- **Atividades desenvolvidas:** festas e outras comemorações, atividades esportivas, música, teatro, trabalhos manuais, atividades da comunidade/trabalho voluntário.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) Núcleo de Cultura do Guadá (NCG)<sup>24</sup>**

- **Origem:** contratação, por parte do Governo do Estado do Rio de Janeiro, de animadores culturais para atuar nas escolas

---

<sup>24</sup> Descrição feita a partir do relato de uma das animadoras culturais.

públicas. Três animadores foram alocados no Colégio Guadalajara.

- **Tempo de duração:** desde 1995.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade em geral.
- **Organização:** a direção do Colégio Guadalajara disponibilizou para o Núcleo uma sala de aula que passou a funcionar como espaço permanente do grupo teatral. O Núcleo é coordenado por duas animadoras culturais remanescentes do projeto original de animação cultural que foi modificado pelo Governo do Estado.
- **Objetivos:** o Núcleo de Cultura do Guadá tem como principal objetivo promover a realização de atividades artísticas e culturais, sobretudo peças de teatro.
- **Coordenação:** duas animadoras culturais da escola.
- **Desdobramentos:** a primeira peça produzida pelo Núcleo foi inscrita por iniciativa dos alunos em um concurso de teatro profissional no município de Duque de Caxias, conquistando o prêmio da categoria Revelação. Apesar de, posteriormente, o Governo do Estado ter decidido alocar as animadoras culturais exclusivamente em CIEPs, o Colégio Guadalajara não quis que os projetos iniciados fossem interrompidos, visto que os resultados obtidos estavam sendo muito positivos, reivindicando, junto à Secretaria de Educação, que as animadoras pudessem permanecer na escola.

### **Subprojetos do Núcleo de Cultura:**

#### **1.1) Grupo de dança afro**

- **Origem:** o grupo surgiu a partir da constatação de que a maioria dos alunos da escola era de origem negra e/ou nordestina e de que esta origem era fonte de auto-identificação negativa.
- **Tempo de duração:** desde 1996.
- **Público-alvo:** alunos.

- **Objetivos:** trabalhar a cultura afro-brasileira com alunos. Trazer esta cultura para o cotidiano desses alunos.
- **Organização:** há divisão dos grupos de dança por faixa etária e entre principiantes e iniciados. O grupo de adolescentes dos iniciados acompanha as apresentações da banda afro e os adolescentes principiantes são gradativamente incluídos neste grupo, conforme o aprimoramento de suas *performances*. O grupo infantil não integra o grupo de adolescentes, pois as animadoras entendem que com crianças é preciso realizar trabalho diferenciado, de acordo com o desenvolvimento corporal e rítmico desta faixa etária.
- **Coordenação:** o grupo é coordenado pelas animadoras culturais.
- **Desdobramentos:** a valorização, por parte desses alunos, da cultura afro-brasileira.

### 1.2) Banda afro

- **Origem:** o projeto surgiu com a formação do Núcleo de Cultura do Guadá, idealizado por uma das animadoras culturais que detinha conhecimentos sobre percussão e ritmos afro-brasileiros. Os primeiros instrumentos foram conseguidos por meio de doação da escola de samba Grande Rio, por contatos feitos por essa animadora cultural. Mesmo com a doação, faltavam dois instrumentos para completar o conjunto. O grupo conseguiu, junto à direção, a compra dos instrumentos que faltavam com verba da manutenção da escola. Uma das dificuldades enfrentadas para a consolidação do trabalho da banda se refere à resistência de alguns professores, alunos e membros da comunidade que associam a batida dos tambores com a religiosidade afro-descendente. A aceitação do trabalho artístico-cultural da banda por um número crescente de alunos e os sucessivos convites para apresentações públicas, diluem, gradativamente, o referido preconceito.
- **Tempo de duração:** desde 1995.
- **Público-alvo:** alunos.

- **Organização:** os alunos procuram essas oficinas de acordo com seus interesses e as oficinas são organizadas por faixa etária (de 7 a 18 anos). Em seguida, a animadora cultural seleciona o repertório musical e elabora as coreografias, procurando trabalhar a percepção sonora e expressão cultural, afinação. Somente após trabalhar esses pontos, os alunos vão tocar os instrumentos. Como a banda é do núcleo, ela conta com alguns integrantes fixos (os mais experientes) e outros móveis (aqueles que participam mais das oficinas). A banda e o grupo de dança ensaiam às quartas e, aos sábados, a escola concentra todas as oficinas e faz o ensaio geral com o grupo de dança e a banda afro. O ensaio é aberto à comunidade. Outro aspecto importante diz respeito à preocupação com as questões raciais, trabalhando a consciência (vinculada à auto-estima) negra, por meio de músicas e ritmos afro-descendente.
- **Coordenação:** as animadoras culturais.
- **Objetivos:** desenvolver a cultura afro-brasileira, por intermédio da música.
- **Desdobramentos:** a escola começa a ser reconhecida por outros estabelecimentos (associações de moradores, Igrejas etc.) e escolas, como referência em trabalhos culturais (a diretora cita o fato de a escola ser requisitada ao longo do ano, para diversas apresentações, tanto com a banda quanto com o grupo de dança e teatro).

### 1.3) Jovens pela Paz

- **Origem:** é um projeto do governo estadual, que desenvolveu parceria com a escola para a realização de atividades culturais.
- **Tempo de duração:** desde o ano 2000.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** o projeto prevê oferecimento de bolsa de R\$ 250,00 mensais para adolescentes e jovens, para que trabalhem com oficinas culturais durante 20 horas semanais. A escola solicitou e conseguiu 30 bolsas (este era o número

de alunos engajados no projeto com condições de ser multiplicadores). A avaliação feita pelos integrantes do projeto foi de que havia pouca consistência em sua execução; não havia controle sobre a carga horária trabalhada nem sobre as atividades realizadas. Em avaliação conjunta, animadoras e adolescentes decidiram que seria fundamental cumprir os horários estabelecidos no projeto, realizar planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Assim, resolveu-se, junto com o coordenador do projeto estadual, que os alunos teriam treinamento específico sobre planejamento, dinâmica de realização de oficinas e também sobre técnicas de avaliação de projetos. Inicialmente, as atividades eram realizadas somente na escola. Hoje, são realizadas atividades em espaços da comunidade, como igrejas e associações de moradores. O projeto contava, até o momento da entrevista, com 22 adolescentes e jovens multiplicadores, realizando atividades de dança, teatro e aula de ritmo. Essas modalidades serão ampliadas com o oferecimento de *lambaeróbica* e caratê. Os alunos têm dia específico de planejamento e avaliação conjuntos.

- **Coordenação:** a coordenação das atividades do projeto está sob a responsabilidade das animadoras culturais. Ambas têm o segundo grau completo.
- **Objetivos:** desenvolver na escola diversas atividades de cunho artístico-cultural.
- **Desdobramentos:** as animadoras culturais avaliam que o projeto trouxe grandes benefícios aos alunos, por ter favorecido a manutenção dos alunos na escola num momento em que muitos jovens abandonam os estudos em busca de emprego e, ainda, pela oportunidade de realizar uma atividade de cunho profissional.

#### 1.4) Projeto Pichação

- **Origem:** o projeto foi implementado no início das atividades de animação cultural. Esta idéia surgiu a partir da

constatação de que os alunos têm o costume de pichar carteiras e paredes por pura diversão e que esta prática não seria eliminada simplesmente com “broncas” e discursos de conscientização.

- **Tempo de duração:** o projeto teve duração de dois anos (1995-97).
- **Público-alvo:** alunos pichadores.
- **Organização:** as animadoras culturais trabalhavam selecionando, em cada turma, alunos pichadores que tinham talento para desenhar. Depois, elas pediam a eles que desenhassem, para que a turma elegeesse o melhor desenho. O desenho escolhido passava, então, a representar a turma. De tempos em tempos, este desenho era substituído por outro eleito.
- **Coordenação:** as animadoras culturais. Ambas têm o segundo grau completo.
- **Objetivos:** o projeto tinha como objetivo identificar e trabalhar com os alunos pichadores da escola, buscando desenvolver a arte da grafiteagem e diminuir a pichação na escola.
- **Desdobramentos:** a maioria dos alunos passou a praticar a arte da grafiteagem. A animadora afirma que alguns ainda são pichadores, pois identifica suas “assinaturas” no bairro. Entretanto, não o fazem mais na escola. O projeto teve fim em 1999, quando conseguiu cumprir seu objetivo.

### 1.5) Rádio Guadá

- **Origem:** a rádio surgiu a partir da necessidade do núcleo cultural de divulgar suas atividades para toda a escola, pois, antes da rádio, tais atividades ficavam mais restritas às pessoas próximas ao núcleo. Quando a escola criou a rádio, a fez pensando em ter um canal de comunicação que abrangesse e atingisse todos os turnos da escola.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** a escola como um todo.

- **Organização:** a rádio funciona nos horários de recreio e quando a escola tem eventos especiais para anunciar a programação e seus horários. Os alunos (voluntários) responsáveis se dividem entre os turnos da escola e discutem, junto à coordenação, as orientações e sugestões sobre os informes (notícias, atividades, eventos etc.) transmitidos pela rádio. A grade de horários é feita de acordo com a necessidade da escola e a trilha sonora é escolhida pelos alunos, mas a orientação da coordenação é para que se dê prioridade à música popular brasileira.
- **Coordenação:** as animadoras culturais. Ambas têm o segundo grau completo.
- **Objetivos:** divulgar as atividades do núcleo cultural, bem como as atividades de educação ambiental. Divulgar as atividades da escola, passar alguns informes gerais e algumas notícias importantes. Divulgar a MPB, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecê-la.
- **Desdobramentos:** a animadora avalia que a rádio escolar quebrou o clima de extrema seriedade e tédio da escola. Isso aproximou mais os alunos e propiciou maior cuidado com os equipamentos e o espaço escolar. Além de proporcionar uma maior integração entre as atividades promovidas, pela divulgação das mesmas.

#### 1.6) Sessão literária

- **Origem:** surgiu a partir do grupo de teatro. A coordenação pedagógica da escola teve a idéia de trabalhar, por meio da dramatização, com os autores nacionais. A proposta inicial era trabalhar com a literatura nacional, nas disciplinas de Português e Literatura, de uma forma alternativa, para que os alunos passassem a gostar de nossos autores e, conseqüentemente, valorizá-los.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** os alunos do ensino médio realizam as peças e os demais segmentos assistem. Desta forma, toda a escola é atingida com este projeto.

- **Organização:** a cada ano são selecionados quatro autores brasileiros. Duas alunas do grupo de teatro realizam pesquisa sobre suas vidas e obras. O grupo se reúne e decide quais aspectos são mais relevantes ou que mais se destacam com relação a cada autor. O grupo define uma dinâmica diferenciada de construção do texto da peça para cada autor. Vale ressaltar que todas as peças são escritas pelos alunos em conjunto com as animadoras culturais. Realizada a fase de construção dos textos, parte-se para a montagem da peça, os figurinos e os cenários, tudo para envolver o público no tema apresentado.
- **Coordenação:** as animadoras culturais. Ambas têm o segundo grau completo.
- **Objetivos:** incentivar a leitura de autores brasileiros, por meio da divulgação dos mesmos.
- **Desdobramentos:** a diretora aponta a criação de uma platéia fiel, tanto de alunos quanto da comunidade externa, que acompanha todas as peças. Além disso, os alunos estão mais entrosados com a literatura nacional, pois, agora, têm uma familiaridade com estes autores que antes não existia. A comunidade extra-escolar também passou a conhecer um número maior de escritores.

### 1.7) Projeto Ibamor<sup>25</sup>

- **Origem:** projeto iniciado este ano com alunos de 1ª a 4ª série. Partiu da constatação de que a maioria dos alunos e funcionários da escola tem origem afro-descendente, mas que esta maioria não tem uma consciência crítica sobre isso, assumindo uma postura neutra e, às vezes, discriminatória, mesmo que inconsciente.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos e professores do ensino fundamental.

---

<sup>25</sup> Em Yorubá, *Ibamor* significa “se ele soubesse”.



- **Organização:** acompanhando a cartilha os alunos têm oficinas temáticas relativas aos temas abordados. Essas atividades foram pensadas para incluir os alunos mais novos da escola no NCG, visto que os alunos que participam dos grupos de dança, teatro e banda são os mais velhos, devido às habilidades exigidas para essas atividades. Atualmente a escola está trabalhando com a formação dos professores que trabalham neste projeto, por intermédio da leitura e discussão de textos, dinâmicas que apontam e procuram solucionar atitudes preconceituosas. Somente depois deste trabalho de sensibilização com os professores é que este projeto vai ser trabalhado com os alunos.
- **Coordenação:** as animadoras culturais. Ambas têm o segundo grau completo.
- **Objetivo:** visa à produção de material didático relacionado com a cultura afro-brasileira. O objetivo é que esse material didático seja trabalhado em sala de aula, por alunos e professores, com culminância prevista para 20 de novembro, dia em que se homenageia o herói negro Zumbi dos Palmares. Além da conscientização e valorização da cultura negra.
- **Desdobramentos:** os professores estão se colocando criticamente quanto a atitudes, geralmente cotidianas, de racismo. Segundo a diretora, eles agora estão sensibilizados e conscientes sobre esta questão.

## 2) Projeto Educação Ambiental

- **Origem:** a partir de um curso de especialização sobre Educação Ambiental, duas professoras desenvolveram a idéia de implementar um projeto especial sobre o tema na escola.

### Subprojetos de Educação Ambiental:

#### 2.1) Formação de monitores:

- **Origem:** na primeira atividade realizada pelo núcleo, durante uma oficina de compostagem, com alunos de 4ª série, foram selecionados aqueles que se destacaram para serem monitores do projeto. Esses monitores passaram por capacitação teórica sobre temas relativos ao meio ambiente.

- **Tempo de duração:** desde 1998.
- **Público-alvo:** alunos do ensino fundamental e médio.
- **Organização:** os alunos selecionados recebem formação, realizam pesquisas e desenvolvem atividades junto à comunidade escolar, relativas ao tema meio ambiente. Todas as atividades desenvolvidas são avaliadas por uma equipe de professores que as incluem nas notas de todas as disciplinas da grade curricular. Os monitores acompanham as atividades de educação ambiental em sala de aula e nas visitas ecológicas. Os alunos que se integram ao projeto são selecionados por meio de entrevista. Esse processo seletivo tornou-se necessário frente ao grande interesse dos alunos e à capacidade limitada do projeto para absorver a demanda. Alguns alunos são encaminhados pela coordenação pedagógica por terem problemas relacionados à indisciplina ou dificuldades de aprendizagem. Nestes casos, o projeto pode servir como alternativa educativa ou, ainda, como “prêmio”. O aluno encaminhado nessas condições participa do projeto assumindo compromisso de mudança de comportamento em sala de aula.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** como objetivo geral, pode ser apontada a integração do aluno no cotidiano das atividades escolares. Além disso, esse projeto tem um duplo objetivo, pois, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência ecológica nos alunos, pode servir de estímulo aos mais desinteressados.
- **Desdobramentos:** os alunos monitores passam a ser figuras importantes na escola, uma vez que são eles que dão a todos os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e aos do Ensino Médio a possibilidade de se ter diversas atividades sobre o tema.

## 2.2) Oficina ambiental

- **Origem:** foi a primeira atividade realizada pelo núcleo e surgiu a partir da idéia elaborada pela escola de se

aproveitarem os restos de comida, desperdiçados na cozinha, para fazer adubo.

- **Tempo de duração:** desde 1998.
- **Público-alvo:** alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.
- **Organização:** os trabalhos organizam-se em oficinas semanais. Cada turma é dividida em três grupos e passa, a cada semana, por uma delas. As oficinas acontecem uma vez por semana, sob orientação das coordenadoras do projeto e dos monitores. Ao final de três semanas, acontece uma “contação de histórias”. No projeto há, atualmente, uma adolescente que se capacitou na arte de contar histórias. Ela utiliza seus conhecimentos e habilidades narrando temas relacionados ao meio ambiente. A turma é dividida em dois grupos e, enquanto um grupo ouve histórias, o outro faz a avaliação do mês de trabalho com a professora em sala de aula. Todo o trabalho, etapa por etapa, é registrado pelos alunos.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** desenvolver a produção de adubo, a reutilização de lixo sólido e reciclagem de papel. Este subprojeto agregou a atividade que deu início ao projeto de educação ambiental.
- **Desdobramentos:** além do aumento do interesse dos alunos pela questão ambiental, resultando na indicação de alunos monitores, houve uma conscientização de toda a escola sobre o desperdício de comida e como ele pode ser evitado.

### 2.3) Fazendo histórias

- **Origem:** o subprojeto “Fazendo histórias” foi elaborado para incentivar a prática da redação nas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental. Em 2002, o projeto foi ampliado para as turmas de 5ª a 8ª séries, uma vez que essas turmas têm a disciplina de produção de texto na parte diversificada da grade curricular.
- **Tempo de funcionamento:** desde o ano 2000.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Fundamental.

- **Organização:** os alunos criam histórias, fazem ilustrações e os melhores trabalhos são organizados e encadernados, transformado-se em livros. Foi realizado coquetel de lançamento dos livros, convidando a comunidade e autoridades locais. As coordenadoras do projeto, em conjunto com as professoras da disciplina específica, fizeram o planejamento da atividade, que acontecerá, simultaneamente, em todas as turmas e, ao final do ano, os alunos serão avaliados pelo livro confeccionado. Haverá, ainda, nova produção de livros para outro lançamento.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** desenvolver a capacidade de escrita e autoria dos alunos, além de estimular a criatividade e imaginação dos mesmos.
- **Desdobramentos:** a professora entrevistada disse da importância desse tipo de atividade para a auto-estima, tanto para alunos quanto para pais ou responsáveis, uma vez que os alunos são reconhecidos publicamente como autores de livros.

#### 2.4) Poupança ecológica

- **Origem:** nasceu como um subprojeto do projeto lixo urbano.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- **Organização:** os alunos coletam, na comunidade, lixo reciclável, como garrafas *pet*, papelão, latas, entre outros. Coletam, também, alimentos não-perecíveis, que são doados no mês de novembro para a campanha “Natal sem Fome”. A escola participa dessa campanha de solidariedade pelo segundo ano consecutivo, por iniciativa de uma professora. O lixo reciclável tem dia específico para ser coletado na escola. Cada turma tem uma poupança, aberta em nome de dois representantes da turma. Essa poupança segue os moldes

de uma conta poupança bancária: são emitidos comprovantes de abertura e de depósito, sendo o saldo demonstrado publicamente em mural construído especificamente para essa atividade. Ao final do ano, a turma com saldo maior é contemplada com um passeio turístico. Este subprojeto tem parceria com o Grêmio Estudantil na organização da coleta do material.

- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade dos professores de história e biologia.
- **Objetivos:** estimular os alunos e a comunidade externa a fazer a coleta seletiva. Contribuir para a diminuição de lixo, ao redor da escola, por meio desta campanha de reciclagem.
- **Desdobramentos:** os alunos percebem, segundo uma das coordenadoras do projeto, que não estão ganhando apenas o passeio, mas, principalmente, um ambiente mais limpo. Os relatos de alunos revelam resultados significativos na comunidade. Apontam o fato de que não se encontram mais garrafas *pet* ou latinhas jogadas no chão, o ambiente ficou mais limpo e todos estão preocupados com a coleta desses materiais. Mesmo pessoas que não estudam no colégio recolhem o lixo para algum vizinho ou conhecido.

## 2.5) Visitas ecológicas

- **Origem:** este projeto é tido como um desdobramento do projeto “trocando figurinhas” e do projeto “lixo urbano”.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos do ensino fundamental e médio.
- **Organização:** os monitores e coordenadores do projeto, reunidos com os professores das turmas, verificam, no início do ano letivo, quais temas das disciplinas de cada série podem ser objeto de visitação orientada a aterros sanitários, estações de tratamento de água, reservas ecológicas etc. Os professores elaboram avaliações que são aplicadas após as visitas, para identificar o rendimento do aluno durante a visita e o aproveitamento da mesma em cada uma das disciplinas

ministradas para aquela turma. As avaliações são feitas pelo coletivo de professores e não apenas pelos responsáveis por disciplinas específicas. Por meio das avaliações, os professores fazem relatório para as coordenadoras do projeto, que, por sua vez, prestam contas à direção sobre as atividades e resultados.

- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade dos professores de história e biologia.
- **Objetivos:** promover a interdisciplinaridade, além de aproximar os conteúdos trabalhados com o cotidiano do aluno.
- **Desdobramentos:** uma das professoras entrevistadas avalia que o projeto, oneroso para a escola, precisa ter suas atividades e resultados bem avaliados para que os gastos com o transporte sejam justificáveis. Já faz alguns anos que este subprojeto está sendo colocado em prática e seus resultados têm sido positivos, o que justifica sua continuidade. Outro desdobramento foi a conscientização ecológica por parte dos alunos.

## 2.6) Esquete

- **Origem:** não especificado
- **Tempo de duração:** desde 1999.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- **Organização:** para o primeiro esquete, há produção de pinturas e quadros sobre meio ambiente e um *vernissage* com os trabalhos. Para o segundo, há um “concurso” de esquetes e de musicais. Cada turma escolhe em qual dos dois concursos irá se inscrever. O “concurso” não resulta em vencedores. Os trabalhos são avaliados por todos os professores das várias disciplinas e serão atribuídas notas que se agregarão à avaliação final dos alunos. Todos participam de alguma forma – na criação do texto, montagem da apresentação, encenação etc.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a de uma animadora cultural e dos professores de história e biologia.

- **Objetivos:** trabalhar a arte e a cultura nas comunidades carentes.
- **Desdobramentos:** a escola se sente reconhecida por este trabalho, tanto por parte dos alunos, quanto por parte de quem assiste. Segundo a diretora, a escola consegue “mostrar sua cara” por meio desses esquetes.

## 2.7) Cidadania Ambiental

- **Origem:** este projeto partiu da necessidade de se diversificar os trabalhos, segundo o interesse do aluno. Teve início com a indicação de várias escolas para trabalhar em parceria com a Fundação José Pelúcio, ligada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a Petrobrás, que estavam financiando projetos de cidadania ambiental.
- **Tempo de duração:** desde 2001.
- **Público-alvo:** alunos do ensino médio, que são os agentes ambientais.
- **Organização:** as instituições parceiras concedem uma bolsa de R\$ 80,00 a seis alunos na escola, que desenvolvem um trabalho ambiental, voltado para a comunidade. A Fundação faz a renovação semestral do contrato. Este trabalho é feito, obrigatoriamente, fora da escola, com a comunidade local. A escola estabelece a metodologia de acordo com as atividades desenvolvidas pelo núcleo ambiental.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** conscientizar a comunidade extra-escolar quanto às questões ambientais.
- **Desdobramentos:** Por meio dele foi possível obter um computador, recém-instalado, com acesso à internet. Outro benefício do projeto é o financiamento de oito bolsas para agentes ambientais e, também, bolsa especial para um coordenador do projeto; como o projeto conta com 11 monitores, todos os alunos e coordenadores combinaram que o dinheiro das bolsas seria dividido em partes iguais a todos os participantes.

## 2.8) Fontes alternativas e economia de energia

- **Origem:** projeto pontual motivado pela crise energética de 2001. Tal fato gerou interesse em alunos e professores por pesquisar fontes alternativas de energia e divulgá-las para a comunidade.
- **Tempo de duração:** dois anos (2001 e 2002).
- **Público-alvo:** a escola como um todo e a comunidade externa.
- **Organização:** o trabalho aconteceu, principalmente, por meio de um programa da empresa Furnas Centrais Elétricas S.A., de visita às escolas para realizar palestras de conscientização sobre o desperdício de energia elétrica, além de mostrar algumas fontes alternativas, como a energia solar, a eólica etc.
- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** conhecer as fontes alternativas de energia para, com isso, economizar na conta de luz da escola.
- **Desdobramentos:** a escola conseguiu cumprir sua meta de energia. O projeto funcionou durante dois anos e foi encerrado ao ter sua meta alcançada.

## 2.9) Trabalho com paradidáticos

- **Origem:** surgiu a partir do diagnóstico da escola, quanto à dificuldade dos alunos do ensino médio na leitura. Desde então, a escola passou a discutir esta questão e resolveu que cada turma deverá ler, no mínimo, um livro paradidático, relacionado a algum tema trabalhado em sala de aula.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Médio.
- **Organização:** os professores selecionam os livros que serão trabalhados em todas as disciplinas, em seminários temáticos organizados pelos próprios alunos. A avaliação individual dos alunos é feita coletivamente por todos os professores, sendo agregada às notas de cada disciplina. Do conjunto de livros selecionados, há a preocupação de que, pelo menos



um, seja voltado às questões ambientais. Todos os professores são envolvidos neste projeto, cada um coordenando a sua área.

- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** desenvolver o hábito da leitura e, conseqüentemente, melhorar a escrita dos alunos.
- **Desdobramentos:** a ampliação da perspectiva dos alunos na interpretação dos textos e a leitura crítica dos mesmos, o que também contribuiu para uma conseqüente melhora na escrita. Segundo a diretora, a escola, agora, pode disponibilizar o jornal para os alunos sem que esses roubem ou estraguem, porque agora eles têm o interesse de ler.

#### 2.10) Trocando figurinhas

- **Origem:** este projeto começou a partir do projeto “lixo urbano”. Nesta época, as professoras de história e biologia trabalharam com oficinas da reciclagem, com a produção de composto orgânico, e plantando mudas, que depois as crianças levavam para casa. A partir daí, a escola começou a ampliar as atividades voltadas à questão ambiental, até chegar a ponto de propor uma disciplina ligada à educação ambiental. Proposta feita, as professoras interessadas selecionaram e organizaram quais seriam os conteúdos trabalhados, separando-os por séries. Passada esta etapa de elaboração curricular, a escola entrou em contato com outras instituições que trabalham com questões ambientais, visando à aproximação do aluno com os temas trabalhados. Dessa forma, a troca de figurinhas nasceu destas visitas, nas quais a escola troca informações com as instituições, fazendo o intercâmbio de conhecimentos.
- **Tempo de duração:** desde 2000.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- **Organização:** na maior parte das vezes, a escola visita as instituições, mas algumas instituições também vão à escola para a realização de palestras. A escola trabalha primeiro o

conteúdo geral e depois passa a trabalhar o conteúdo relacionado à visita. Essas instituições são, geralmente, a Cedae, a Prefeitura de Duque de Caxias, Furnas. O cronograma de atividades é feito de acordo com as possibilidades da instituição. A periodicidade, portanto, varia de lugar para lugar. Este projeto conta somente com a verba da escola.

- **Coordenação:** a coordenação do projeto está sob a responsabilidade de professores de história e biologia.
- **Objetivos:** este projeto tem como objetivo trazer para a realidade do aluno os temas trabalhados na Educação Ambiental, além de proporcionar o intercâmbio entre a escola e as instituições ligadas a questões ambientais.
- **Desdobramentos:** quando os alunos vão a esses lugares, eles já têm um olhar mais crítico, já sabem perguntar, fazer questionamentos e, neste contato, o aluno amplia seu universo conceitual. Além disso, passa a conhecer, na prática, como acontecem determinadas ações que ele estuda em sala de aula.

### 3) Programa Escolas de Paz

- **Origem:** iniciativa da UNESCO, em ação conjunta com a Secretaria de Estado de Educação.
- **Tempo de duração:** o Programa acontece desde 2000.
- **Objetivo:** contribuir para o fortalecimento da cidadania, da participação dos jovens, de forma a atuar em prol da construção de uma cultura de paz.
- **Público-alvo:** alunos e outros jovens da comunidade.
- **Organização:** o Programa é operacionalizado pela abertura da escola nos finais de semana, justamente quando mais aumenta a incidência de atos violentos praticados contra ou pela juventude. Sua implementação se dá por meio da realização de oficinas e ações diversas, selecionadas a partir de consulta à juventude local. Tais oficinas são ministradas, na maioria das vezes, poricineiros, provenientes da própria

escola, da comunidade e de ONGs, com atividades nas áreas da cultura, dos esportes, das artes e do lazer.

- **Coordenação:** diretora da escola.
- **Desdobramentos:** o Programa Abrindo Espaços integra-se aos vários projetos e atividades desenvolvidos pela escola, potencializando-os, como facilitador e suporte para uma série de ações.

### **Perspectivas da escola**

Localizado em um bairro caracterizado pela ingerência do tráfico de drogas, onde o domínio de distintas facções representa risco potencial para a comunidade, o Colégio Guadalajara tem sabido apresentar novas perspectivas de futuro para a sua juventude. Ao se conhecerem os resultados de seu trabalho, tem-se a convicção de que se referem a uma série de experiências desenvolvidas ao longo do tempo – neste caso, tendo como ponto de partida do processo o ano de 1994, momento de mudanças na sua direção. Dessa forma, não parece adequado apontar uma única experiência como bem-sucedida, nem mesmo um determinado conjunto de ações. Há, na verdade, um processo de transformação global bem-sucedido. A pesquisa conseguiu identificar mudanças, mas elas não foram devidas a um único elemento de inovação, que pudesse ser tratado isoladamente do conjunto de práticas instituintes processadas a partir do referido marco de redefinição político-administrativa da escola. As experiências instituintes tendem a se confirmar em práticas coletivas duradouras, que até se manifestam em eventos, mas que, fundamentalmente, são tecidas com os muitos fios das memórias individuais e coletivas.

O Colégio Guadalajara cultiva sua memória. Há grande preocupação com o registro do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas por meio de significativo acervo fotográfico, produção de vídeos e livros e o cuidado com a memória social. Outra preocupação constante é com o registro autoral das peças teatrais e produções literárias da escola. Esse cultivo da memória também se

faz corpo nos tempos e espaços criados para a participação de ex-alunos e outros membros da comunidade, que mantêm vínculos criativos e nutrem afetos com a escola. A permanência dos sujeitos no espaço da escola é significativa para a compreensão das inúmeras referências que se têm sobre o sentimento positivo de pertencimento a esse espaço escolar público.

É digno de nota o alto valor coletivo dado pelos usuários a uma experiência educacional pública, numa época em que as relações de mercado venderam a idéia do privado como a expressão da qualidade. O Colégio Guadalajara atualiza a possibilidade de se fazer educação pública de qualidade, ainda que se situe num contexto espacial de imensas precariedades materiais, internas e externas.

A escola, certamente, não está preocupada apenas em combater a violência, mas em fazer educação. Tanto o discurso quanto as práticas observadas no Guadalajara parecem atualizar a noção que enxerga o educativo numa dimensão utópica, porém não descuidada do cotidiano. O combate à violência dissociado de reflexões socioeducativas ampliadas poderia afastar os sujeitos da perspectiva da educação como prática da liberdade. A busca de segurança como forma de combate à violência poderia construir, simultaneamente, ambiente seguro, porém antidemocrático. O desafio é reconciliar os termos, de modo a construir sociedades não-violentas e seguras com níveis mais ampliados de participação social e liberdades democráticas.

Nesse sentido, a práxis do Colégio Guadalajara parece apontar que a opção por práticas dialógicas de resolução democrática dos conflitos e a aposta na cultura como espaço-tempo de coexistência podem ser efetivos meios de combate à violência. Os projetos especiais Núcleo de Cultura do Guadá e Educação Ambiental apontam para novas e criativas formas de organização do tempo escolar, indicando a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais e produção de saberes que não se processam necessariamente no contexto das rígidas e convencionais grades curriculares. Há a convicção de que a escola pública é aparelho cultural que pode favorecer a mobilidade física, simbólica e social,

ampliando horizontes existenciais de jovens alunos das classes populares. Nesse contexto, a implementação de um programa como o Escolas de Paz contribui para a potencialização da capacidade de essas estratégias constituírem caminhos importantes para a redução da violência.

### 3.2.12 Rio Grande do Sul

#### ESCOLA ESTADUAL BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA

Rua Sargento Silvio D. Hollembach, 69, Porto Alegre/RS.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Porto Alegre

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.360.590 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/ CD s: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (11); FM (17)</li> <li>• Bibliotecas públicas: número não disponível</li> <li>• Museus: número não disponível</li> <li>• Teatros: 24</li> <li>• Cinemas: 48</li> <li>• Jornais diários: 3</li> <li>• Jornais semanais: 0</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 550 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

- **Contexto educacional**

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Rio Grande do Sul	2.363.413	1.575.349	421.120	118.174	1.5	2.1
Porto Alegre	301.236	171.134	50.332	11.882	1.4	1.6

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da Escola**

### O entorno

A Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia está situada no bairro Rubem Berta, no conjunto residencial Jardim Leopoldina, na região norte da cidade de Porto Alegre. É uma localidade com diversos estabelecimentos industriais e comerciais. Dispõe também de um órgão do Governo do Estado – o Vida – Centro Humanístico que oferece alguns serviços públicos – postos da Defensoria Pública e do Centro Administrativo da Região Norte ligado à Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

O Jardim Leopoldina reúne diversos prédios padronizados que, por sua extensão, é reconhecido, muitas vezes, como um bairro independente. Os blocos localizados mais próximos da escola apresentam boa aparência, são pintados, cercados e estão dispostos em quadras planejadas. Além dos conjuntos habitacionais, o bairro é formado por diversas vilas e dois grandes parques – A Praça México e o Parque Chico Mendes.

A grande maioria dos alunos e também alguns professores da Escola moram no bairro e comungam da mesma visão quanto às suas facilidades, ou seja, o fácil acesso para outras regiões da cidade e cidades vizinhas, pela existência de um serviço de transporte urbano, a variedade do comércio existente e as possibilidades de lazer oferecidos. O depoimento de um aluno é ilustrativo desta imagem acerca do bairro – *Tudo que tu quiseres fazer aqui tem: tem praça, tem escola de futebol, escola de samba, posto de saúde, posto policial, mercado, tem tudo. (...) É uma cidade!*

Dentre os aspectos que mais gostam, os alunos citam as pessoas e as amizades. A praça México, ao lado da escola, uma grande área verde com pracinha, bancos e diversas quadras de esportes, é vista como o local que propicia o encontro dos moradores, espaço de lazer e de sociabilidade, mas, também, onde ocorrem assaltos, estupros e uso de drogas.

A estratégia de proteção utilizada pelas meninas é andar em grupo ou acompanhadas dos meninos, embora sejam comuns as manifestações visando a conseguir um maior policiamento para a praça. A última foi organizada pelo Grêmio Estudantil e culminou com a decisão de que os ônibus passam a ser obrigados a parar em frente à escola no final das aulas do noturno.

Estes episódios relacionados à violência são considerados os únicos motivos de insatisfação dos alunos e habitantes do bairro e por esta razão, praticamente não freqüentam o outro grande parque da região – Parque Chico Mendes – que, pelo fato de ser cercado e muito arborizado, tem facilitado a ocorrência de assaltos. Outro aspecto mencionado que intimida e favorece a violência são as *carcaças*, prédios residenciais situados nas ruas dos fundos da escola, abandonados em plena construção e posteriormente invadidos e embora seus “moradores” tenham sido retirados de lá, suas ruínas vêm servindo de refúgio.

### A unidade escolar

<b>Informações gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data da fundação: 1991</li> <li>● Etapas de atendimento: Segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio</li> <li>● N° de alunos matriculados: 2.600</li> <li>● N° de alunos que freqüentam regularmente: 2.500</li> <li>● N° de docentes: 129</li> <li>● Etapa com maior índice de abandono: Ensino Médio</li> <li>● Etapa com maior índice de repetência: Ensino Fundamental</li> <li>● Turno de maior repetência: Manhã e Tarde</li> </ul>
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turno de maior abandono: Noite</li> <li>• Projeto Pedagógico: A escola possui projeto pedagógico</li> <li>• Instâncias de representação: conselho de escola, associação de pais e mestres/associação de apoio à escola, conselho de classe, grêmio</li> <li>• Parcerias freqüentes: Associação de moradores, associações comunitárias, universidades e voluntários.</li> </ul>
<b>Infra-estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N° de salas: 32</li> <li>• Sala de informática: Sim</li> <li>• Sala de recursos para alunos da educação especial: Não</li> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 3</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 5</li> <li>• Vídeo: 4</li> <li>• N° de computadores disponíveis para os alunos: 3</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: Sim</li> <li>• Sala de professores: 2</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 10</li> <li>• Telefone: 2</li> <li>• Aparelhagem de som: 8</li> <li>• Circuito interno de TV: Não</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Idade: 43</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): Branca</li> <li>• Religião: Católica</li> <li>• Tempo no magistério: 26 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 8 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 3 anos</li> <li>• Formação: Superior completo</li> <li>• Forma de admissão no cargo: Eleição</li> </ul>



A escola foi fundada em 1982 e construída com verba federal. Ela funciona em um prédio de três andares com salas muito amplas, um ginásio coberto integrado a outro prédio onde abriga a educação infantil, além de um pátio interno com uma praçinha com brinquedos, dois blocos de madeira com várias salas de aula e um anfiteatro. É reconhecida pela estrutura que ocupa e pelo trabalho que desenvolve como uma “mega” e boa escola. Ela é toda cercada, embora sirva também como residência de três PMs, o que não impede que mesmo estando bem conservada apresente algumas pichações.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- briga entre alunos
- alunos armados dentro da escola

A situação enfrentada pela Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia, no campo da violência, era mais associada ao seu entorno do que às condições internas. Como observa um funcionário do estabelecimento, não ocorriam problemas graves com frequência. Eram mais comuns na vizinhança: *Existem em volta, na praça... até a Secretaria de Segurança já tem conhecimento do que ocorre. Na escola, são pequenos delitos, é um aluno brigar com outro, um aluno pisar no outro... Começam brincando e acabam brigando.* A influência da “praça”, entretanto, se fazia presente, notadamente nas noites de sexta-feira, quando alguns alunos bebiam, como lembra a diretora.

Eram também registrados, no interior da escola, vários tipos de violência simbólica, como relata uma aluna: *Acontecia de chamar os outros de negão, de preto velho, baleia, magrelo... Acho que nunca devia ter isso, porque todo mundo é igual, sem ser a cor, sem ser o corpo... O que importa é o que tem dentro do coração.*

A insegurança do bairro, onde há gangues em situação de confronto, coloca em risco os alunos e demais atores da comunidade escolar. Segundo a diretora, o problema levou um aluno do turno da

noite a ir armado para a escola, sob a alegação de que tinha de atravessar duas áreas muito perigosas para chegar em casa.

O desafio da escola coloca-se, sobretudo, na superação das influências do meio conturbado no seu cotidiano.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** a escola tem um serviço específico de orientação educacional e a direção chama os pais para conversar.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: festas e outras comemorações, seminários.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio e quadras esportivas, salas de aula, refeitório e ginásio.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Conselho Tutelar e Brigada Militar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) Coral**

- **Origem:** não especificada.
- **Tempo de duração:** sete anos.
- **Público-alvo:** alunos do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, está aberto a todos alunos.
- **Objetivos:** desenvolver o gosto pela música e o convívio entre os alunos.
- **Organização:** os alunos interessados se inscrevem para participar e o horário de funcionamento é após as aulas. Os ensaios acontecem às 3<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> feiras, com cerca de 30 alunos. A seleção das músicas é feita pelos alunos e professora.
- **Coordenação:** é coordenado por uma professora que fez faculdade de música, com formação em regência e, atualmente, com dedicação exclusiva para o coral.

- **Desdobramentos:** uma maior responsabilidade, compromisso e cuidado, por parte dos alunos, com a escola. Sua apresentação em vários eventos da cidade. Com os recursos decorrentes da premiação recebida pelo Banco de Boston, foi possível adquirir material necessário para o projeto. O coral é considerado como a atividade cultural mais bem-sucedida da escola. Do ponto de vista da direção, é a “menina dos olhos”. Tem seu total reconhecimento, acompanhamento e apoio, contando, inclusive, com uma sala própria para seus ensaios. Está sempre presente nas atividades da escola – Dia da família, Natal, “hora cívica”, na Semana da Pátria. Por ocasião do concurso de corais, realizado entre várias escolas, recebeu um prêmio pelo primeiro lugar. E, embora os alunos que participam do coral não o considerem “capaz de mudar a realidade escolar”, mencionam mudanças nas suas vidas, como a ampliação do círculo de amigos e o fato de terem se tornado “populares” na escola. O coral tem conseguido, assim, criar no estabelecimento um bom clima escolar, fator fundamental para o desestímulo à violência.

## 2) Teatro

- **Origem:** a iniciativa de um professor de montar oficinas e um grupo de teatro.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** alunos da escola.
- **Organização:** um dos grupos do teatro tem seis integrantes, com uma média de 14/15 anos de idade, dos quais cinco estudantes do diurno e um do noturno. Já o outro grupo é composto de alunos na faixa de 20 anos, integrado também por alguns ex-alunos. Funciona fora do horário das aulas e seus ensaios acontecem às 4<sup>a</sup> feiras. As peças são escritas pelos alunos. Como disse um professor, “A gente vai listando palavras, idéias que gostaríamos que estivesse no espetáculo” -“A gente vai atrás da construção do espetáculo”.

- **Objetivos:** responder, por intermédio do teatro, à violência crescente. Criar um espaço que permita aos jovens se posicionar, opinar e contribuir com idéias novas para a escola. Para a diretora, um dos objetivos é desenvolver habilidades relativas à comunicação, trabalhar a timidez e as diversas formas de expressão.
- **Coordenação:** um diretor de teatro, “amigo da escola”.
- **Desdobramentos:** diversas apresentações já foram feitas em escolas de Porto Alegre e cidades vizinhas. A designação de uma sala especial para o seu funcionamento e o comprometimento total da diretora com sua realização têm contribuído para o interesse cada vez maior da comunidade escolar. Alunos que fizeram parte do teatro se tornaram atores profissionais. A apresentação da peça “Beijos Elétricos”, em uma escola de outra cidade da região metropolitana, teve repercussão. Seu texto é sobre a realidade dos jovens, relação entre professor e alunos, namoro, sexualidade, gravidez, prevenção de DST/AIDS e uso de drogas. *A integração do grupo permitiu que todos se conhecessem muito, seus problemas e histórias.*

### 3) Grupo de monitores

- **Origem:** a importância dada pela direção da escola ao apoio dos alunos nos momentos de preparação de uma grande atividade promovida pela escola.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos a partir da 4ª série.
- **Organização:** a diretora convida alunos de todas as séries com problemas de disciplina, aqueles considerados “terríveis” e os “exemplares” para compor o grupo. O funcionamento deste projeto é pontual, ocorrendo nos momentos de realização de uma grande atividade. Nestas ocasiões, a diretora reúne o grupo, distribui as tarefas de acordo com as necessidades do evento e a capacidade de cada um.

- **Objetivos:** melhorar a organização dos eventos da escola, valorizando os alunos que, ao se sentirem úteis e importantes, se preocupam em melhorar seu comportamento.
- **Coordenação:** a diretora.
- **Desdobramentos:** maior comprometimento dos alunos com a escola e com os estudos.

#### 4) Projeto “Tonel Bom”

- **Origem:** a professora de artes presenciou uma catadora de lixo telefonando, com o seu celular, para outra pessoa e chamando-a para o local, sob a justificativa de que ali o “tonel” estava bom. Este fato despertou nela o desejo de trabalhar com os alunos, sob forma de crônica, situações e temas inusitados, capazes de mobilizá-los.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** inicialmente, os alunos pichadores. Hoje, com a ampliação dos temas, toda a escola.
- **Organização:** a direção se responsabiliza pela aquisição dos materiais – tintas, papéis, painel de madeira – e os alunos executam o trabalho. Hoje, com a ampliação dos temas já desenvolvidos, a escola trabalha de forma interdisciplinar. Inicialmente, cada professor desenvolve o tema escolhido dentro de sua disciplina e, posteriormente, se integra aos demais.
- **Objetivos:** fazer com que os alunos pichadores canalizem, de uma forma positiva, o seu potencial criativo e desenvolva o espírito crítico, refletindo sobre os valores éticos e morais que estão retratados numa situação específica como a da crônica.
- **Coordenação:** professora de artes.
- **Desdobramentos:** o trabalho com um dos temas de discussão – o lixo – levou-os a desenvolver uma nova postura em relação a ele, pois estão mais conscientes sobre seus efeitos, evitando o desperdício e promovendo na escola e em suas casas a coleta seletiva para posterior reciclagem.

## Perspectivas da escola

O trabalho desenvolvido pela Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia consegue reverter um quadro de desvalorização e de baixa auto-estima de um estabelecimento marcado pela violência de seu entorno, cujos efeitos traziam para o cotidiano escolar o estigma e a discriminação. É considerado inovador porque, dentre outros motivos, consegue resgatar nos alunos a importância dos estudos para a realização dos seus projetos de vida, o sentimento de que ela contribui no cotidiano para a sua formação, de que os laços que unem o conjunto das pessoas que ali atuam caracterizam uma “Escola Família” – ou seja, a importância da afetividade, do interesse pelo outro e da solidariedade – vão além do previsto formalmente.

Sua forma de gestão, construída ao longo do tempo pelas diferentes direções e que encontra, na atual administração, uma possibilidade de consolidação, cumpre os objetivos a que se propõe, mesmo com o desafio decorrente da ampliação do estabelecimento, com a oferta do ensino médio. Tal experiência tem propiciado a construção de uma base forte para o desenvolvimento de projetos que têm, como objetivo, a formação integral do aluno. A preocupação constante tem sido pensá-los a partir, principalmente, do seu interesse. A prática da gestão vem se caracterizando por priorizar a combinação da necessidade de dar controle e limites para os alunos com o diálogo, traduzido na idéia da conversa, da proximidade, da pessoalidade e da afetividade nas relações escolares, o que tem correspondido enormemente às suas expectativas e contribuído para reverter conflitos e desentendimentos geradores de violência.

Talvez sejam exatamente estes os elementos que vêm dando aos alunos, em especial àqueles das camadas mais desfavorecidas da população que compõem o público atendido, a crença na escola como uma forma de realização dos seus projetos de vida. A escola demonstra, assim, um nível de preocupação com seus alunos e um compromisso dos professores tão grande que pode ser considerada uma experiência com uma gestão inovadora, já que todas essas ações têm contribuído de forma bastante contundente na superação de situações de conflito geradores de violência.

### 3.2.13 Santa Catarina

#### ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA THEODORO VIEIRA

Rua Lauro Linhares, 560, Florianópolis/SC.

##### • Contexto sociodemográfico do município – Florianópolis

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 342.315 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (4); FM (5)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 4</li> <li>• Museus: 4</li> <li>• Teatros: 3</li> <li>• Cinemas: 4</li> <li>• Jornais diários: 10</li> <li>• Jornais semanais: 0</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: não – efetivo: não – existente</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

##### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Santa Catarina	1.360.118	887.991	235.029	96.769	1.4	2
Florianópolis	88.106	41.371	15.697	5.134	0.9	1.2

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da Escola**

### **O entorno**

O espaço urbano do entorno da escola é caracterizado, principalmente, pela existência de duas redes sociais com “conflituosas trajetórias” e, portanto, com condições e expectativas de vida distintas. De um lado, vivem os moradores “de baixo”, com suas demandas amplas de consumo e uma imagem construída como “positiva” no contexto da cidade. De outro, os moradores do morro, os “de cima”, sem qualquer assistência por parte do poder público e marcados por muitas lutas por mínimas condições de vida, de moradia e de participação social (água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, creche, posse dos terrenos etc.).

A área denominada de “parte de baixo” do bairro é a mais populosa, tendo como limite a região do Mangue do Itacorubi. Em uma de suas extremidades, está localizado o bairro da Serrinha e o *campus* da Universidade Federal de Santa Catarina. Na outra extremidade, a área ocupada pelos prédios da Penitenciária Estadual e a área do Centro Integrado de Cultura do Estado. O bairro é cortado por uma rua principal – onde se localiza a escola –, ao longo da qual se concentra a maioria dos serviços e o fluxo populacional mais intenso. Vale ressaltar que a proximidade da universidade favorece a presença de estudantes e professores, que moram e transitam no bairro, tornando-o um dos mais caros e disputados no mercado imobiliário.

A presença da penitenciária estadual provoca grande desconforto, manifestado das mais diversas formas, quer por moradores, com suas reivindicações, quer pelos próprios jovens-alunos, que vêem nela um local de potencial deflagração de situações de risco (fugas, rebeliões) e, conseqüentemente, de movimentação da polícia na região.

Assim, o que se observa no entorno da escola é o fato de que seus jovens alunos vivem em meio a uma realidade de muito conflito, responsável pela grande dificuldade de convívio. De fato, os diferentes



segmentos sociais que nele residem não se cruzam na dinâmica do sistema de circulação de bens. Os moradores “de baixo” usufruem a oferta de serviços do bairro da Trindade e de outros bairros da cidade, enquanto os moradores pobres do morro permanecem “reféns” da falta de condições de consumo e de circulação, que os retêm no espaço de suas ruelas e casebres.

Para o atendimento escolar, portanto, confluem segmentos sociais com experiências que, constantemente, tensionam ou opõem símbolos, expectativas, interesses e perspectivas de vida, exigindo muitos esforços dos educadores para o estabelecimento de uma convivência pacífica e produtiva para o conjunto dos alunos, dos seus professores e demais agentes da escola.

### A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data da fundação: 1968</li> <li>● Etapas de atendimento: Educação Infantil, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.</li> <li>● Nº de alunos matriculados: 781</li> <li>● Nº de alunos que freqüentam regularmente: 781</li> <li>● Nº de docentes: 42</li> <li>● Etapa com maior índice de abandono: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental</li> <li>● Etapa com maior índice de repetência: 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental</li> <li>● Turno de maior repetência: manhã e tarde</li> <li>● Turno de maior abandono: noite</li> <li>● Projeto Pedagógico: sim</li> <li>● Instâncias de representação: toda a escola</li> <li>● Parcerias freqüentes: comércio local, associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres, universidades, polícia, grupos culturais, grupos de esportes, voluntários.</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nº de salas: 13</li> <li>● Sala de informática: não especificado</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca: 1</li> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 3</li> <li>• TV: 3</li> <li>• Vídeo: 3</li> <li>• N° de computadores disponíveis para os alunos: 11</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: 11</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 2</li> <li>• Telefone: 3</li> <li>• Aparelhagem de som: 2</li> <li>• Circuito interno de TV: não possui</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: feminino</li> <li>• Idade: 45 anos</li> <li>• Cor/Raça (auto-identificação): branca</li> <li>• Religião: católica</li> <li>• Tempo no magistério: 22 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 18 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 8 anos</li> <li>• Formação: pós-graduação (especialização)</li> <li>• Forma de admissão no cargo: a escola a indicou para o governo do Estado e seu nome foi acatado para o cargo.</li> </ul>

A escola teve suas atividades iniciadas em agosto de 1950, como Escola Reunida Prof. Antonio Francisco de Souza, em prédios de madeira localizados no espaço atual da rótula da Penitenciária na Trindade, então denominada Três Pontes. Ali permaneceu até 1967, quando sofreu um incêndio. Um novo prédio foi construído para o seu funcionamento e inaugurado em 24 de abril de 1968.

Em 1970, passou a funcionar oferecendo ensino de 1ª à 8ª séries do 1º grau. Em junho de 2000, a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, a escola passa a ser denominada Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira.

Seu projeto político-pedagógico tem como objetivo geral oferecer condições ao aluno para que ele desenvolva o senso crítico, a criatividade e a responsabilidade, capazes de contribuir para sua formação, tornando-o um cidadão comprometido com a sociedade em que vive. Esse objetivo está pautado na cooperação, respeito, tolerância e solidariedade, premissas importantes quando se referem a valores que devem ser trabalhados e fortalecidos na prática desenvolvida com adolescentes e jovens, que, embora diferentes, querem ser vistos, acolhidos, valorizados e reconhecidos. Esse objetivo se reflete no cotidiano da escola, nos projetos e ações que realiza, na construção dos seus murais, trabalhados cotidianamente com os alunos, onde se destacam frases como esta, que busca definir as funções da escola: *Preparar para conviver com as diferenças, aprender a viver em grupo, contribuir para a construção de uma cultura de paz e preparar para a vida.*

A escola tem como filosofia contribuir para construção de um cidadão histórico-social, com potencialidades e capacidades particulares, que promova e aceite mudanças, ético e inserido no contexto social.

A relação existente entre a direção e a conjunta da comunidade escolar é visivelmente amistosa. No que se refere aos jovens alunos, eles têm na escola um lugar e um espaço de segurança e de exercício de liberdade. De modo geral, possuem uma boa relação com os professores e com a direção, se sentem acolhidos, da mesma forma que sentem o compromisso de seus professores em ensinar.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- alunos indisciplinados
- briga entre alunos
- conflitos no entorno da escola
- violência sexual
- uso de drogas
- agressões morais
- falta de respeito

A Escola Hilda Teodoro Vieira enfrentou problemas sérios de violência em seu entorno, onde a presença do tráfico de drogas e de conflitos entre diferentes grupos colocava em risco a segurança da comunidade escolar. A fala de um aluno ilustra tal situação: *Teve problema até com um colega nosso. Alguém do morro, ali, que roubava as coisas do irmão dele. Daí, ele foi tirar satisfação. Aí, eles invadiram o colégio. Ficou todo mundo no banheiro, chamaram polícia. Esse colega, então, foi transferido daqui.*

Segundo alguns entrevistados, o envolvimento de alunos e, sobretudo, de ex-alunos com as drogas seria fator importante de insegurança, manifestando-se, principalmente, em roubos ocorridos no interior da escola, como exemplifica uma supervisora: *Muitas vezes, não eram nem os alunos nossos, eram ex-alunos, que vinham pra roubar, pra fazer encrenca mesmo, e a gente vê que, por trás de tudo isso tinha a droga, né?*

A ocorrência de conflitos entre os alunos, nesse contexto, tinha características graves, como relata uma orientadora: Quando eu entrei aqui, ainda usavam garrafa de vidro! Eu nunca esqueço de uma cena: uma criança com uma garrafa, que tinha batido na parede, e tava pronta pra agredir uma outra. Eu cheguei por trás e segurei!

Nesse quadro, a escola teria que lançar mão de estratégias capazes de provocar mudanças de peso.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** conselhos reuniões entre pais e mestres, reuniões entre professores e alunos, reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos, encontros privados entre pais ou responsáveis e professores ou direção, encontros privados entre pais ou responsáveis, professores, direção e aluno, a escola tem um serviço específico de orientação educacional, conselho tutelar.
- **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimo para a comunidade, projetos da própria escola; atividades desenvolvidas: festas e outras comemorações, atividades esportivas/recreação, atividades da comunidade/trabalho voluntário.

- **Espaços disponibilizados para os jovens:** toda a escola.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** família, conselho tutelar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

## **Programas, projetos e experiências**

### **1) Projeto Agentes da Paz**

- **Origem:** necessidade sentida pela escola de conservar seu espaço físico, principalmente pelo fato de ele ter passado por uma reforma geral. Para tal, procurou a Polícia Militar, que vem desenvolvendo um projeto conhecido como “Conselho de Segurança Escolar”. Porém, as negociações apresentaram dificuldades iniciais. Os objetivos da PM mostravam-se diferentes dos que a escola pretendia, caracterizando-se mais pelo aspecto repressivo que pelo educativo. Em um processo de negociação, as partes chegaram a um acordo que permitiu traçar um novo rumo. A partir daí, foram realizadas ações conjuntas entre escola, polícia, alunos, pais/responsáveis de alunos e professores, sendo finalmente implantado o projeto, com caráter essencialmente pedagógico.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Organização:** os alunos da escola, inicialmente, participaram de uma capacitação, com vistas a constituírem o grupo “Agentes da paz”. Esta equipe formada tem duas frentes de trabalho. A primeira é o monitoramento do recreio, realizado pelos alunos e professores em turnos que não são os deles. Quanto à segunda frente, ela é coordenada igualmente pelos professores, voltando-se para a conscientização dos moradores do seu entorno. Este projeto, além de contar com a organização e implementação dos alunos e professores, recebe o apoio da UNIPAZ – Universidade Holística, durante

os seminários de formação. Os conteúdos destes encontros são trabalhados com uma metodologia que procura sensibilizar os participantes para uma boa convivência entre os “sujeitos” da escola.

- **Objetivos:** abertura da escola à comunidade, visando a sua conscientização quanto ao significado do espaço escolar e à importância que tem sua utilização por ela
- **Coordenação:** a coordenação é da diretora.
- **Desdobramentos:** o Projeto Agentes da Paz vem apresentando resultados positivos, tanto no que se refere à convivência entre os alunos e alunos e professores quanto ao trabalho coletivo que a maioria dos integrantes da comunidade escolar vem tendo.

## 2) Projeto Tempo de Aprender

- **Origem:** decisão da Secretaria Estadual de Educação de desenvolver em cinco escolas Estaduais da Grande Florianópolis de 5ª a 8ª séries um trabalho em parceria.
- **Tempo de duração:** um ano.
- **Público-alvo:** alunos com idade acima dos 14 anos e os professores.
- **Organização:** os professores se distribuem em pares para planejar as aulas, ficando um com a função de ministrá-las e outro como “articulador”. O professor da disciplina dedica a cada turma cinco aulas, sendo três ministradas por ele e duas desenvolvidas pelo “articulador” que, com a presença do professor da matéria, trabalha os conteúdos da sua área integrados aos anteriormente estudados. A avaliação é compartilhada entre os dois professores.
- **Objetivos:** viabilizar um trabalho coletivo e interdisciplinar durante o processo de planejamento das atividades, englobando, inclusive, o momento da avaliação, o que qualifica o processo ensino-aprendizagem. Construir alternativas pedagógicas diferenciadas.

- **Coordenação:** a coordenação é feita pela equipe Pedagógica da escola com a contribuição dos professores e do coordenador de ensino.
- **Desdobramentos:** embora apresente algumas dificuldades em sua implementação, esta experiência trouxe resultados positivos, observados no momento da avaliação, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Entretanto, é mencionado o fato de que o professor ainda não consegue trabalhar, de forma plena, a interdisciplinaridade.

### 3) Projeto APOIA

- **Origem:** parceria estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação e do Desporto com o Conselho Tutelar, para responder ao alto índice existente de faltas dos alunos do Ensino Fundamental.
- **Público-alvo:** crianças e adolescentes de 7 a 18 anos, que ainda não completaram o Ensino Fundamental.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Organização:** o aluno que falta mais de uma semana consecutiva recebe um comunicado elaborado pelas orientadoras da escola e enviado pelo conselho tutelar, convocando as famílias para prestarem esclarecimentos e justificativas. Posteriormente, a escola é informada sobre as providências tomadas e os resultados obtidos.
- **Objetivos:** acompanhar a frequência escolar dos alunos junto aos pais e familiares.
- **Coordenação:** a coordenação é compartilhada e dela fazem parte o diretor, no âmbito da escola, a Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Tutelar.
- **Desdobramentos:** aproximação da escola com os pais, já que foi criado um canal de comunicação direta para discutir as faltas e suas conseqüências. Desta forma, os pais sentem que a escola está atenta à educação de seus filhos.

### 4) Projeto Judô

- **Origem:** desejo de um profissional, voluntário, da Federação Catarinense de Judô de desenvolver atividades com os alunos

da escola no período em que não estão estudando. Além disso, utilizar uma metodologia que contemple uma discussão sobre “a vida”.

- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** os treinos acontecem às terças e quartas-feiras, no período da manhã e da tarde. Nestes momentos, o professor aproveita para “conversar” com os alunos sobre a cultura de paz e a importância que tem a prática de um esporte para uma vida saudável. Este projeto se desenvolve em parceria com o Comitê de Ação e Cidadania do Colégio Coração de Jesus – que obteve os tatames e foi, também, parceiro na construção da sala de cidadania, onde são ministradas as aulas de judô – e com os empresários da comunidade que doaram os quimonos para os alunos. O projeto coloca seus alunos em competições com outras escolas na cidade de Florianópolis.
- **Objetivos:** proporcionar aos alunos a oportunidade de praticar um esporte, além das atividades de Educação Física.
- **Coordenação:** amigo da escola.
- **Desdobramentos:** segundo depoimentos dos alunos, o esporte praticado na escola deu-lhes visibilidade e os valorizou. Eles passaram a se sentir mais comprometidos com a vida da cidade. Receberam, inclusive, um diploma pela participação que tiveram. Esta homenagem foi estendida também aos parceiros do Projeto.

##### 5) Projeto de Dança – Balé e Dança de Salão

- **Origem:** iniciativa da Academia Vida Saudável de proporcionar a alguns alunos da escola Hilda Teodoro Vieira sua profissionalização na dança, por acreditar que com ela poderiam ter um futuro melhor. O projeto previa aulas de balé clássico, voltadas para crianças da educação infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, e aulas de dança de salão, dirigidas a todo o Ensino Fundamental. Entretanto, apenas



as aulas de dança de salão começaram, porque a escola só pôde contar com uma professora que já fazia essa dança, que, ao tomar conhecimento do projeto, se propôs a participar.

- **Tempo de duração:** dois anos.
- **Público-alvo:** toda a escola.
- **Organização:** a academia, a partir da observação direta na escola, avalia os alunos que se apresentam e, posteriormente, convida os que demonstram mais talento para a dança clássica a terem aulas de dança na academia, por meio de uma bolsa de estudos. As aulas acontecem fora do horário escolar do aluno. Os dias e horários são combinados entre aluno, pais e Academia. Já a dança de salão é realizada dentro da própria escola, na sala denominada “cidadania”, e é oferecida nos turnos da manhã e da tarde. A professora inicia as aulas ensaiando os “primeiros passos”, aqueles que podem ser realizados individualmente, para depois colocar os alunos para dançar em dupla.
- **Objetivos:** fazer com que os seus participantes apreciem, desenvolvam e aprimorem o gosto pela arte e pela cultura em geral.
- **Coordenação:** a coordenação do balé é da própria Academia Vida Saudável, em parceria com a direção da escola. A dança de salão é coordenada pela professora de Artes.
- **Desdobramentos:** a direção da escola relata ter sentido mudanças importantes no comportamento dos alunos que participam do Projeto, maior cuidado com a própria aparência e demonstração explícita de “felicidade” quando se apresentam para os colegas na escola. As alunas que têm se apresentado esperam ter oportunidade de viajar e assistir espetáculos de dança, dando, como exemplo, o Festival de Dança de Joinville e outros festivais que acontecem em Florianópolis. A academia doou uma bolsa de meio período para estas alunas, fazendo com que se sintam integrantes da academia, garantindo, desse modo, sua profissionalização, aspecto importante da cidadania. No segundo ano de

funcionamento, foi feita uma parceria com um grupo de dança de salão, o que proporcionou a professores da escola e comunidade em geral aulas de dança, às segundas e quartas-feiras, na sala “da cidadania”.

#### 6) Projeto de informática:

- **Origem:** chegada dos seis primeiros computadores na escola, em julho de 1999, doados pela Secretaria Estadual de Educação e do Desporto (inaugurando o Laboratório de Informática em rede) e conectados à internet, iniciando a formação dos professores, que, na grande maioria, não possuía computador em casa. Posteriormente, esta formação, dada por um “amigo voluntário da escola”, foi estendida aos alunos e, em 2001, com mais cinco micros, recebidos do Proinfo, à comunidade.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** toda a escola e comunidade.
- **Organização:** durante todos estes anos a Escola tem fornecido cursos de capacitação de informática para alunos, pais e comunidade. Para pais e comunidade os cursos são oferecidos por voluntários e para os alunos a escola dispõe de um professor de informática.
- **Objetivos:** proporcionar um espaço onde seus participantes possam conhecer e se inserir no mundo da tecnologia *on-line*. Utilizar os recursos da informática no processo de ensino-aprendizagem. Oferecer oportunidades de cursos de informática para os alunos e para a comunidade. Oferecer cursos de capacitação direcionados aos professores.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela coordenadora adjunta e uma professora.
- **Desdobramentos:** há muita procura para sua utilização, tanto pelos professores quanto por alunos e comunidade. Além disso, a escola conseguiu atender e capacitar a maioria dos professores, além de atender aos alunos que precisam realizar trabalhos e pesquisas na internet. A oferta de cursos de

informática aos alunos, professores e comunidade se tornou conhecida, contribuindo de forma significativa como mais uma ferramenta pedagógica a ser utilizada por todas as disciplinas.

#### **7) Projeto de capacitação dos pequenos empreendedores**

- **Origem:** este Projeto foi pensado no final de 1999, a partir da idéia de se construir uma “ponte” entre a escola e os estudantes que estão à procura de local para trabalhar e os empresários locais, com necessidades de mão-de-obra. Em 2000, a partir da realização de algumas entrevistas com alunos, feitas por estes empresários, constatou-se que eles não estavam preparados para o mercado de trabalho.
- **Público-alvo:** alunos maiores de 14 anos.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Organização:** a escola criou um curso intitulado Programa de Educação para o Trabalho, constituído de 303 horas/aula, com conteúdos relacionados a habilidades básicas e habilidades específicas – oficina de informática, oficina de saúde. A “Estação de Vivência” – como é denominada a experiência – possibilita ao aluno a oportunidade de permanecer durante 30 horas no interior das empresas que “adotaram”, cada uma, um aluno. O curso foi patrocinado pelos empresários locais, que fazem parte da ASSET – Associação dos Empresários da Trindade –, criada dentro da escola e que, até hoje, nela realiza suas reuniões, participando de todo o processo vivenciado pela escola com a comunidade.
- **Objetivos:** por meio da parceria com os empresários que estão no entorno da escola, contribuir para uma formação específica dos alunos, com vistas ao mercado de trabalho.
- **Coordenação:** a coordenação é feita pela diretora adjunta.
- **Desdobramentos:** em dezembro de 2001, um grupo de 20 alunos recebeu certificados pela conclusão do Programa de Educação para o Trabalho. Em 2002, foram encaminhados

alguns estudantes para o mercado de trabalho. No momento, um grupo de 35 alunos participa de um curso intitulado “Indústria do Talento”, promovido pelo Sesi, patrocinado pelos empresários locais.

#### **8) Projeto de reciclagem do lixo e preservação e limpeza da comunidade – “Latinha”**

- **Origem:** informações obtidas pela escola sobre o projeto de reciclagem de alumínio da Coca-Cola, “Projeto Escola”, desenvolvido pela Latasa, em parceria com os fabricantes de Coca-Cola em todo o Brasil, com o objetivo de reduzir o lixo, promover a conscientização ambiental entre os estudantes e agregar benefícios aos participantes. A escola, então, calcada em seu objetivo de oferecer condições ao educando de desenvolver o senso de observação, a criatividade e a responsabilidade, adota o Projeto “Latinha”.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** todos os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, toda a comunidade escolar, comunidade do entorno e empresários.
- **Organização:** inicialmente, a escola tomou conhecimento do regulamento acerca do funcionamento do projeto. Em seguida, a partir da discussão com os professores, foi preenchida a ficha de inscrição, prevista para as escolas interessadas em sua participação e enviada à empresa. Para incentivar todos os envolvidos, o planejamento prevê a projeção de um vídeo sobre reciclagem, estudos e debates, além da mobilização de todos na coleta de latas e sua preparação para fornecimento à empresa. A direção da escola é a responsável pelo transporte de todo o material.
- **Objetivos:** promover a consciência ambiental, a redução do lixo na Comunidade Escolar e no bairro e proteger a natureza. Envolver todos os parceiros da Comunidade Escolar e extra-escolar na realização do Projeto. Conscientizar todos os envolvidos sobre os ganhos que um projeto com estas

características promove para o meio ambiente, a partir da prática coletiva.

- **Coordenação:** a coordenação é feita por uma professora.
- **Desdobramentos:** a escola passou a acreditar que respeitar o meio ambiente não é só não destruir mas, antes de tudo, não poluir. Preocupada com a formação de sua comunidade escolar, passou a entender que só por meio de um processo educativo e coletivo é possível contribuir para a limpeza do ambiente e para a conscientização dos alunos. É por intermédio desse projeto que, tendo como parceira a comunidade, contribui para que seus participantes adquiram uma maior consciência acerca das questões ecológicas. A decisão do coletivo da escola de comprar com o dinheiro arrecadado com as 120.000 latinhas um aparelho de vídeo, uma televisão, um computador, uma impressora matricial e um *scanner*.

#### 9) Projeto de reciclagem do lixo e preservação e limpeza da comunidade – papel

- **Origem:** proposto para dar continuidade ao projeto “Latinha”.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** alunos da Educação Infantil à Educação Fundamental dos turnos da manhã e da tarde, professores, técnicos, direção e funcionários; comunidade e empresas parceiras.
- **Organização:** mobilização dos alunos, família e comunidade para o trabalho de coleta, organização e venda de todo o papel doado pelas empresas do grupo MIDI – Micro Distrito Industrial de Base Tecnológica. A verba adquirida é revertida em prol da comunidade escolar.
- **Objetivos:** conscientizar alunos, família e comunidade da necessidade da reciclagem como prática de cunho ecológico. Compra de equipamento para o Consultório Odontológico da Unidade Escolar.

- **Coordenação:** a coordenação é feita por uma professora.
- **Desdobramentos:** a escola considera que este projeto vem contribuindo para o desenvolvimento da consciência ecológica e, com isso, a comunidade está cuidando melhor do seu lixo, evitando deixá-lo exposto na rua, fora dos dias de coleta, e se preocupando em fazer a coleta seletiva do lixo.

#### 10) Projeto Dia da Família

- **Origem:** o projeto parte da visão de que a família deve estar integrada à escola, acompanhando seus filhos no dia-a-dia e avaliando o processo pedagógico como um todo. Constatou-se também que, por ocasião dos dias das Mães, dos Pais, alguns alunos, muitas vezes, mudavam seu comportamento, alguns se revoltavam, tornavam-se agressivos, outros se isolavam, emudeciam, não realizavam as atividades propostas pelo professor. Percebeu-se, então, que muitos ali, por vários motivos, não tinham a quem homenagear, não aceitavam a madrasta ou o padrasto, morando com avós ou outros parentes. Dessa maneira, instituiu-se o Dia da Família, discutindo com o aluno, por meio de diferentes atividades, as questões que envolvem as relações de família e as distintas compreensões sobre o tema.
- **Tempo de duração:** desde 1995.
- **Público-alvo:** direção, professores, funcionários, alunos e comunidade.
- **Organização:** são realizados encontros em que se reúnem pessoas que são ou que já foram da escola. O Projeto está relacionado ao tema “identidade” e sua construção – Quem somos nós? De onde viemos? Neste momento, a escola está realizando atividades com música, organizando bazar com peças feitas pelos talentos existentes na comunidade, jogos e danças. Sua organização é feita pela direção.
- **Objetivos:** trabalhar o sentimento “de família”, que muitos mencionam quando se referem à escola. Desenvolver atividades que contribuam para integrar a escola e a

comunidade. Discutir com a comunidade escolar o verdadeiro sentido de família. Promover a confraternização entre as famílias da escola. Identificar e valorizar os talentos da escola e da comunidade.

- **Coordenação:** direção.
- **Desdobramentos:** por meio deste projeto, a escola vem conseguindo integrar-se à comunidade do entorno, criando uma relação de confiança e diálogo, principalmente com os pais e responsáveis. A ressignificação do que seja “família” para todos aqueles que têm uma relação com a escola.

#### 11) Projeto de Esporte e vida saudável

- **Origem:** os altos índices de evasão, repetência e o uso de drogas e a campanha realizada pela Secretaria de Educação, incentivando as escolas a adotarem o “Projeto de Esportes” na sua prática cotidiana.
- **Tempo de funcionamento:** não especificado.
- **Público-alvo:** a comunidade escolar.
- **Organização:** para sua realização, as escolas receberam um incentivo de 50% dos gastos efetuados. Como contrapartida, a escola se comprometeu em designar um professor que coordenasse as atividades esportivas na escola. Posteriormente, o Comitê de Cidadania do Colégio Coração de Jesus passou a contribuir, complementando os recursos necessários para que se pudesse construir um espaço, que passou a ser denominado “sala da cidadania”, onde são realizadas suas atividades. A escola trabalha com vôlei, capoeira, tênis e futebol. Os treinos são realizados regularmente, fora do horário escolar e todos os interessados podem se inscrever para participar. As atividades de vôlei, futebol e capoeira acontecem na quadra poliesportiva. No caso específico do tênis, a Fundação Gustavo Kuerten, montou uma parceria com a escola, oferecendo aulas. Duas vezes por semana, um ônibus da Fundação transporta os alunos que participam desse projeto para os treinos, que duram, em média uma hora e meia.

- **Objetivos:** tentar diminuir os índices de evasão, repetência e o uso de drogas entre os alunos. Tornar a escola um espaço mais agradável e prazeroso.
- **Coordenação:** a coordenação das aulas de futebol e de vôlei é do professor de Educação Física. As aulas de capoeira são coordenadas por um mestre voluntário e as de tênis, pelos professores da Fundação.
- **Desdobramentos:** um professor da escola desenvolveu, no morro onde está localizada a penitenciária, vizinho à escola, um trabalho comunitário voltado para o esporte e ajudou a criar a associação de moradores da região. Isso vem contribuindo para a boa relação entre a escola e a comunidade, já que este professor também é morador do bairro. A direção considera que os alunos estão muito satisfeitos com o fato de terem tantas opções de esporte.

## 12) Projeto da banda escolar

- **Origem:** a decisão da escola de reciclar alguns instrumentos velhos que estavam guardados sem utilização. A idéia de montar uma banda composta pelos alunos para apresentação no dia 7 de Setembro.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** solicitação da escola, junto ao batalhão militar, de um voluntário para realizar seus ensaios. Concomitantemente, conseguiu-se a doação de alguns instrumentos com uma escola estadual vizinha. Entretanto, devido ao barulho que provocam seus ensaios e a reclamação da vizinhança, a banda só se apresenta em datas comemorativas, como feriados nacionais e o Dia da Independência. O ensaio acontece numa sala, sob “a batuta” de um regente. A banda é formada por um número fixo de alunos, interessados em dela fazer parte. Conta com instrumentos próprios e uniformes para os dias de apresentação. Sempre que possível, é realizado um desfile para a comunidade.



- **Objetivos:** desenvolver a musicalidade naqueles alunos que se interessam por música e possibilitar que aprendam a tocar os instrumentos de que gostam.
- **Coordenação:** a coordenação é de um policial do Batalhão Militar.
- **Desdobramentos:** a direção aponta que os alunos mais interessados pela banda são aqueles tidos como “proble-máticos”, que mudaram “radicalmente” de comportamento, passando a ser mais disciplinados e organizados. Esses alunos, agora, têm mais facilidade para se concentrar nas disciplinas e estão tendo um desempenho escolar satisfatório.

### 13) Projeto do coral da escola

- **Origem:** a participação de uma professora de educação física da escola em um coral, que a motivou a criar um coral na escola.
- **Tempo de duração:** não especificado.
- **Público-alvo:** alunos.
- **Organização:** esse coral começou em uma pequena sala com um grupo de alunos desta professora. Em seguida, juntou-se a ela o filho de uma outra professora, que tocava teclado. Os ensaios acontecem na “sala da cidadania”, fora do horário escolar. As músicas selecionadas enfatizam a cultura local. O coral ensaia semanalmente e se apresenta nas festas promovidas pelo Estado e pelo Município.
- **Objetivos:** desenvolver a cultura musical na escola. Potencializar o interesse demonstrado pelos alunos. Priorizar as manifestações culturais da região.
- **Coordenação:** este projeto é coordenado por uma professora de educação física.
- **Desdobramentos:** o coral da escola gravou um CD, com a ajuda da Associação de Pais e Professores e dos empresários locais. Esse CD contém uma música feita pelos próprios alunos participantes, adotada como hino da escola. Tanto

sua letra quanto sua melodia foram feitas pelos alunos. A comercialização do produto é feita pela própria escola.

### **Perspectiva da escola**

A Escola Hilda Teodoro Vieira viveu um cotidiano conturbado e violento. Estigmatizada pela comunidade do seu entorno pelas constantes brigas de gangues e pela ameaça dos jovens envolvidos no tráfico, tinha suas instalações invadidas freqüentemente. O depoimento de uma mãe revela o sentimento de insegurança vivido pelos estudantes e seus responsáveis: *Como é que eu podia mandar o meu filho pro colégio, sabendo que, uma hora, podiam ligar pra mim dizendo que ele tava morto? Tinha pessoas vendendo drogas com arma na mão, ameaçando a gente!* Hoje, a partir de uma série de ações, a escola mudou e o nível de violência ali existente é considerado bastante baixo.

A escola desenvolve suas ações de forma integrada com os diversos segmentos existentes no seu entorno – moradores, comerciantes e associações educativas, em consonância com seu projeto político-pedagógico. É um estabelecimento de ensino que compreende os alunos como sujeitos com necessidades concretas e expectativas, mas também com diversos problemas, que se estendem desde a falta de uma alimentação adequada à exposição a diversas formas de violência.

Revela, ainda, um compromisso sociocultural em suas atividades, de forma sistemática e contínua e com uma preocupação de inclusão social. Tais aspectos contribuem para legitimar a escola e autorizam considerá-la uma escola inovadora no atual contexto educacional brasileiro, por criar, preservar e qualificar práticas institucionais públicas, cuja dimensão político-social é fundamental para a manutenção do direito à educação de qualidade dos segmentos sociais excluídos do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. É fato que o conjunto das atividades vem contribuindo para relações mais harmoniosas no interior da escola, o que, como consequência, previne uma série de situações relacionadas a conflitos entre seus alunos.

### 3.2.14 São Paulo

#### ESCOLA ESTADUAL PARQUE PIRATININGA

Rua Joaquim Serra, nº 110 – Parque Piratininga,  
Itaquaquecetuba/SP.

#### • Contexto sociodemográfico do município – Itaquaquecetuba (Região Metropolitana da cidade de São Paulo)

<b>População</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.360.590 habitantes (IBGE, Censo 2000)</li> </ul>
<b>Cultura e lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV a cabo: sim</li> <li>• Provedor de internet: sim</li> <li>• Ginásio poliesportivo: sim</li> <li>• Livraria: sim</li> <li>• Loja especializada em discos/fitas/CDs: sim</li> <li>• Videolocadora: sim</li> <li>• <i>Shopping center</i>: sim</li> <li>• Estações de rádio: AM (11); FM (12)</li> <li>• Bibliotecas públicas: 1</li> <li>• Museus: 1</li> <li>• Teatros: não disponível</li> <li>• Cinemas: não disponível</li> <li>• Jornais diários: 11</li> <li>• Jornais semanais: 10</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>
<b>Outras informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarda Municipal: sim – efetivo: 4.000 homens</li> <li>• Delegacia de Mulheres: sim</li> <li>• Conselho Tutelar: sim</li> <li>• Conselho de Educação: sim</li> <li>• Situação do Conselho de Educação: regulamentado e instalado</li> </ul> <p>(IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999)</p>

#### • Contexto educacional

UF/Capital	Matrículas na rede pública (2002)				Analfabetismo% (2000)	
	Total	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
São Paulo	8.797.271	5.220.713	1.796.009	682.106	1.4	2.1
Itaquaquecetuba	77.450	55.131	16.991	4.376	2.1	3

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, 2002.

- **Caracterização da Escola**

### **O entorno**

A Escola Estadual Parque Piratininga II está localizada no bairro Parque Piratininga, periferia de Itaquaquecetuba, município da Região Metropolitana da cidade de São Paulo. O bairro, limítrofe ao município de Guarulhos, é de formação recente, tendo sido fundado em 1984. Abriga cerca de 20.000 habitantes, apresentando tendências de expansão e crescimento populacional.

Sua população é composta por nordestinos, que migraram de seus estados em busca de emprego e melhores condições de vida. Entretanto, com poucas chances reais de emprego, boa parte deles retorna a seus estados de origem. Muitos se arrependem do retorno e voltam a migrar, razão pela qual há grande flutuação de moradores na região, o que é sentido diretamente pela escola, que chega a matricular um mesmo aluno duas vezes por ano.

O bairro apresenta possibilidades de ocupação, embora precária, pela quantidade de terrenos e loteamentos disponíveis para compra. As casas, sem reboco e com pouca ventilação, são feitas artesanalmente pelos próprios moradores, apresentando, geralmente, diversos riscos, pois são construídas em encostas e em terrenos com solo pouco apropriado.

A infra-estrutura do bairro, em todos os aspectos, é insuficiente em relação à sua densidade populacional. As ruas não têm asfalto, dando origem a uma poeira densa, responsável por sérios problemas respiratórios, sobretudo nas crianças. O transporte público é precário, o que dificulta a locomoção dos moradores, fato particularmente mencionado por muitos alunos, que consideram este o motivo para o desconhecimento do centro da cidade. Estes problemas vêm sendo enfrentados pela AMPAPI – Associação dos Moradores do Parque Piratininga, entidade representativa, sem fins lucrativos, criada em 1992, que vem obtendo alguns avanços no que diz respeito às reivindicações apresentadas nas mobilizações articuladas pelas lideranças locais. As conquistas estendem-se por quase todos os campos e a mais expressiva é a chegada da água e do esgoto, em 1997.

A segurança no bairro é dificultada pela pouca iluminação e pelo difícil acesso ao local. Por iniciativa dos moradores, e com seus próprios recursos, foi construída uma Base Comunitária de Polícia, cuja sustentabilidade é garantida também pela população, sendo o Estado de São Paulo responsável apenas pela mão-de-obra do policial.

Não há equipamentos culturais no bairro, daí as quadras das escolas constituírem uma grande atração, muito freqüentadas pelos moradores. O isolamento do bairro e a pouca iluminação nas ruas são elementos que amedrontam os jovens e suas famílias, dificultando sua circulação por outros espaços e ambientes.

### A unidade escolar

<p><b>Informações gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Data da fundação: 1991</li> <li>● Etapas de atendimento: Ensino Fundamental e Ensino Médio</li> <li>● N° de alunos matriculados: 1.300</li> <li>● N° de alunos que freqüentam regularmente: 1.300</li> <li>● N° de docentes: 47</li> <li>● Etapa com maior índice de abandono: 2ª série do Ensino Médio</li> <li>● Etapa com maior índice de repetência: 8ª série do Ensino Fundamental</li> <li>● Turno de maior repetência: Tar de</li> <li>● Turno de maior abandono: Noite</li> <li>● Projeto Pedagógico: Possui</li> <li>● Instâncias de representação: conselho de escola, associação de pais e mestres, associação de apoio à escola, conselho de classe, grêmio</li> <li>● Parcerias freqüentes: comércio local, associação de moradores, associações comunitárias, associação de pais e mestres</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● N° de salas: 10</li> <li>● Sala de informática: Sim</li> <li>● Sala de recursos para alunos da educação especial: Não</li> <li>● Biblioteca: 1</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio: 1</li> <li>• Pátio interno: 1</li> <li>• Quadra de esportes: 1</li> <li>• TV: 5</li> <li>• Vídeo: 4</li> <li>• N° de computadores disponíveis para os alunos: 10</li> <li>• Acesso à internet para os alunos: Sim</li> <li>• Sala de professores: 1</li> <li>• Banheiros para uso dos alunos: 6</li> <li>• Telefone: 2</li> <li>• Aparelhagem de som: 4</li> <li>• Circuito interno de TV: 4</li> </ul>
<b>Perfil do diretor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Idade: 45</li> <li>• Cor /Raça (auto-identificação): Branca</li> <li>• Religião: Espírita/Kardecista</li> <li>• Tempo no magistério: 14 anos</li> <li>• Tempo de atuação na escola: 6 anos</li> <li>• Tempo no cargo de diretor: 6 anos</li> <li>• Formação: Superior Completo</li> <li>• Forma de admissão no cargo: Designação</li> </ul>

A Escola Estadual Parque Piratininga I foi fundada em 1991. Inicialmente, funcionava em um espaço provisório, de madeira, construído para atender à crescente demanda de um bairro em expansão. Era pichada, suja e, constantemente, depredada por alunos e membros da comunidade.

Nesse período, a escola funcionava em quatro turnos praticamente ininterruptos, o que dificultava a manutenção da limpeza e sua organização. Seus índices de evasão e repetência eram altos e a unidade não desenvolvia nenhum tipo de trabalho pedagógico para reverter essa situação bastante precária. Os professores não dispunham de um horário para planejamento pedagógico, agiam individualmente e, praticamente, não contavam com espaços para discutir os problemas escolares e encaminhamentos necessários.

Várias famílias recusavam-se a matricular seus filhos, mesmo que isso significasse arcar com as despesas da locomoção para outro bairro ou até mesmo para outra cidade. Os alunos conviviam num ambiente que não favorecia o processo de ensino-aprendizagem. Muitos jovens relatam que tinham vergonha de estudar em um lugar “tão horrível”, que “odiavam” aquela escola e que só a freqüentavam por obrigação.

Além de todos os problemas de infra-estrutura, a escola ainda convivía com a violência interna e externa. Internamente, as relações entre todos eram permeadas pela agressividade e pelo individualismo. O comportamento dos alunos era constantemente criticado e a atitude, nestes momentos, da grande maioria dos professores e funcionários, era marcada principalmente por medidas repressoras, o que alimentava um círculo vicioso, já que os alunos respondiam com um profundo desrespeito.

Além das brigas entre os alunos, o uso de drogas era grande. Ameaças aos professores e à direção eram práticas bastante comuns. São vários os relatos confirmando o episódio relacionado à diretora da escola nessa época que, ameaçada com um revólver, só se salvou porque a arma não disparou. Pelo fato de a escola estar localizada em um espaço aberto, sem muros altos ou grandes portões, ela sofria com invasões constantes, o que causava preocupação aos pais, que temiam pela segurança dos filhos. Para agravar este clima, a comunidade não tinha qualquer relação com a escola e não existiam tentativas para aproximá-las.

Em 1996, uma nova diretora assume a direção e inicia uma série de transformações relacionadas diretamente à comunidade escolar e à comunidade do entorno. De imediato, convoca os pais e, em um processo em que o diálogo vai dar a tônica, solicita o apoio deles para alterar o perfil da escola. São iniciados mutirões para melhorar a infra-estrutura e os pais passam a colaborar com a limpeza e segurança dos alunos. Em um sistema de rodízio, começam a freqüentar diariamente a escola e a ajudar nas várias tarefas consideradas necessárias. A diretora inicia uma aproximação com as entidades do bairro, principalmente com a associação de moradores.

Em 2001, é construída uma escola provisória no terreno ao seu lado, que recebe o nome de Parque Piratininga II. Neste mesmo ano, dentre 897 escolas inscritas, no Estado de São Paulo, a escola recebe o Prêmio Gestão 2000 e sua diretora o prêmio de Referência Nacional em Gestão Escolar, como exemplo de liderança em gestão escolar.

### **Maiores problemas enfrentados antes das experiências inovadoras**

- briga entre alunos
- ameaça aos professores
- pichações e depredações na escola
- uso de drogas
- venda de drogas
- invasões
- ameaça
- falta de policiamento

Das diversas formas de violência com que se defrontava a Escola Estadual Parque Piratininga, uma tinha destaque: a própria dificuldade de relacionamento e compreensão da comunidade escolar, incluindo-se os professores, dos caminhos a serem seguidos. As palavras da diretora são esclarecedoras: *Quando cheguei à escola, a situação estava muito violenta e o que mais dificultava era o comportamento das pessoas e as posturas umas com as outras. Foi um desafio lidar com a agressividade e com o individualismo.* Segundo ela, a violência já começava dentro da escola, na postura dos funcionários e professores: *O comportamento dos alunos refletia isso. Quando vinha para a escola, a comunidade era maltratada. Percebi que os professores precisavam aprender a lidar com as pessoas, sobretudo com os adolescentes.*

Apesar de localizada em uma área sujeita à violência, a escola sofria, principalmente, com os problemas internos. Conforme afirma um aluno, muitos conflitos protagonizados por jovens na rua eram iniciados dentro do estabelecimento, a partir de motivos triviais, como brigas por namoradas ou *quando um não ia com a cara do outro.*



A pichação das instalações, a colocação de “bombinhas” nos banheiros, além das constantes brigas entre os alunos, entre outras agressões, eram comuns, de acordo com uma coordenadora. Entretanto, não se registravam problemas mais sérios: *Morte, briga assim? Graças a Deus, não temos.*

As mudanças em que a escola investiu com ações inovadoras, dentre muitas prioridades, passariam, necessariamente, por transformações nas relações entre os vários atores do universo escolar, na busca de caminhos de construção da paz em um ambiente marcado pela violência.

### **Estratégias de superação**

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** ouvir os jovens, conversas, processos de conscientização, os próprios jovens assumem estas tarefas junto à direção e professores.
- **Abertura nos finais de semana:** atividades desenvolvidas: empréstimo para a comunidade, festas religiosas, atividades esportivas/recreação, trabalho voluntário e projetos da própria escola.
- **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio e quadra esportiva.
- **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** a própria comunidade escolar.
- **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.

### **Programas, projetos e experiências**

#### **1) Projeto conservação do espaço escolar**

- **Origem:** sugestões dos pais, professores, funcionários e alunos, a partir da constatação de que era necessário envolver todos na preservação do espaço escolar.
- **Tempo de duração:** seis anos.
- **Público-alvo:** toda a comunidade escolar.
- **Objetivo:** conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação do seu espaço.

- **Organização:** realização de reuniões com todos os professores e funcionários, onde são discutidos temas ligados a este assunto. Um mural localizado no pátio é organizado diariamente pelo inspetor da escola, que expõe a situação de cada sala de aula no que diz respeito à sua conservação. Quando alguma apresenta problemas relacionados à sujeira, ele conversa com o grupo, tendo como perspectiva a conscientização.
- **Coordenação:** equipe pedagógica
- **Desdobramentos:** a escola se tornou extremamente limpa, com seus equipamentos funcionando. Já não há pichação. Dessa forma, gasta pouco dinheiro com manutenção, pintura e consertos. Os recursos economizados são empregados em materiais didáticos.

## 2) Projeto presença 100% do aluno na escola

- **Origem:** o grande número de faltas dos alunos e o índice de abandono, constatação feita nas reuniões iniciais realizadas pela nova direção.
- **Tempo de duração:** quatro anos.
- **Público-alvo:** pais e alunos.
- **Organização:** a escola controla diariamente a frequência de todos os alunos. Caso um aluno tenha duas faltas em uma semana ela envia uma carta para a família informando a situação e pedindo que compareça à escola. Em reunião com estes pais, de forma individual, é feito um trabalho de conscientização quanto à importância da assiduidade para a aprendizagem. Um dos motivos que levaram a escola a definir esta estratégia foi tomar conhecimento de que em muitos casos os alunos não compareciam porque os pais dormiam até tarde e não os acordavam. Muitos deles achavam natural os filhos faltarem duas vezes na semana. Além daqueles alunos que, apesar de saírem de casa dizendo aos pais que estão indo à escola, não comparecem.
- **Objetivo:** reverter o grande número de faltas por meio de um trabalho de conscientização dos pais.

- **Coordenação:** não especificado.
- **Desdobramentos:** de uma maneira geral, os pais aparecem quando convocados e os resultados são evidentes, as faltas diminuíram. A presença dos alunos passou a ser maciça. A diretora aponta como resultado a satisfação dos pais, que tomaram consciência sobre o fato de que a escola se preocupa com a educação de seus filhos e de que estes estão sendo olhados e cuidados. A partir deste contato, a escola estreitou sua relação com os pais, aumentando e melhorando ainda mais o diálogo com a comunidade local.

### 3) Projeto biblioteca

- **Origem:** com o aumento do número de matrículas da escola, o espaço utilizado pela antiga biblioteca foi transformado em sala de aula, os livros separados e guardados em armários. Durante os horários de planejamento, momento de reunião dos professores, a discussão sobre a necessidade da escola voltar a ter uma biblioteca sempre aparecia. Esta situação levou a organização de uma pequena biblioteca na antiga sala de reunião do grêmio.
- **Público-alvo:** alunos e comunidade.
- **Organização:** os alunos recebem uma carteirinha para ser apresentada no momento da retirada dos livros da biblioteca quando necessitam fazer pesquisas, levar para casa um livro, a pedido dos pais, ou mesmo ler nas horas livres. Em um primeiro levantamento realizado, foi possível observar que em apenas alguns casos não houve a devida devolução.
- **Objetivos:** desenvolver e aprimorar nos alunos o hábito da leitura e da pesquisa.
- **Coordenação:** direção.
- **Desdobramentos:** uma enorme procura da biblioteca, tanto pelos alunos quanto pela comunidade local. A diretora relata que a procura é tão grande que, em algumas ocasiões, se forma uma fila na sua porta, ultrapassando as

expectativas iniciais, visto que, agora, a biblioteca é utilizada também por alunos de três escolas vizinhas, que não dispõem de biblioteca, além dos pais e parentes dos alunos, que a freqüentam para leituras diversas. Na escola, a diretora aponta, também, o maior interesse do aluno pela leitura e, conseqüentemente, a ampliação de seu vocabulário e de seu pensamento crítico. Conforme a diretora, *é visível a diferença que sentimos nos alunos que estão fazendo uso contínuo da biblioteca. Eles ampliaram sua visão de mundo e passaram a ter um discurso mais rico.*

### **Perspectivas da escola**

A Escola Estadual Parque Piratininga está localizada numa região de extrema pobreza e violência, enfrentando condições sociais bastante adversas. Seu trabalho de enfrentamento da violência foi iniciado em 1997, razão pela qual já possui um acúmulo de tempo e de experiência significativo para que se possam fazer análises mais profundas sobre a metodologia utilizada e seus impactos. A violência já começava dentro do estabelecimento, na postura dos funcionários e professores, e o comportamento dos alunos refletia isso. Segundo relato da diretora, a comunidade era maltratada quando tentava se integrar nas atividades escolares. De um modo geral, os professores tinham dificuldades com os alunos e precisavam aprender a lidar com os adolescentes. Naquela época, recorriam ao conselho tutelar e à polícia. Havia um grupo de pais que ficava na escola, no pátio, para coibir um pouco as depredações.

Hoje, a transformação é evidente: maior integração com a comunidade escolar e um prédio absolutamente preservado, *cheio de vidros, e sem nenhuma grade*, conforme indica o depoimento orgulhoso de uma aluna.

Tanto a diretora quanto os demais atores da escola e da comunidade identificam não uma “experiência” na Escola Parque

Piratininga II, mas uma série de iniciativas e de atividades que, na sua ótica, diferenciam esta escola das outras. Daí todos a considerarem uma escola exitosa e de qualidade<sup>26</sup>.

As atividades que realiza possuem um espectro extremamente amplo: vão desde a conservação do espaço físico, tão necessário para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos alunos, até o arejamento das práticas de sala de aula, com certeza, um dos grandes responsáveis pela mudança que a escola vivencia, no que tange ao aprendizado. Cada um dos seus atores percebe as mudanças a partir do tipo de relação que estabelece com a escola, das expectativas que tem e da compreensão que alimenta quanto ao papel que ela se propõe.

Estas ações foram fruto das muitas idéias da diretora, dos pais, professores e funcionários. Para que surgissem, foi preciso criar o espaço das reuniões pedagógicas, que envolvem professores e todos os demais funcionários e recriar o espaço de reunião dos pais, tornando-a mais atrativa e capaz de, efetivamente, trazer os familiares dos alunos para a escola. Este momento tem sido fundamental, pois também permite que os professores, juntos, possam discutir problemas e apresentar propostas e soluções concretas para os imensos desafios que o cotidiano traz.

Embora exista efetivamente uma presença muito forte da diretora na concepção de todo o processo que esta escola vivencia, é preciso salientar que sua forma de gestão, sua maneira de pensar os diversos papéis e responsabilidades na construção de uma escola estimula professores, funcionários e pais a debruçar-se sobre seus problemas e a pensar e trazer soluções para o seu enfrentamento. Este constante exercício de reflexão, que é coletivo, permite que a

---

<sup>26</sup> A pesquisa foi realizada depois de a escola ter recebido o Prêmio Gestão Escolar 2000, que a projetou para a rede e para as autoridades oficiais como um modelo bem-sucedido. Jornais, emissoras televisivas, entre outras, passaram a procurar a escola e a direção e a registrar suas conquistas, o que tem mexido profundamente com os alunos e com a comunidade, que nunca havia sido alvo de atenção da mídia, a não ser pelos índices de violência. Esta visibilidade pública aumenta ainda mais o orgulho da comunidade escolar e não-escolar, o que pode estar gerando uma sobre-representação positiva da escola. Isto não invalida, obviamente, os avanços objetivamente alcançados pela unidade.

escola enfrente desde os problemas mais corriqueiros até desafios maiores e, particularmente, investir cada vez mais na qualidade do seu trabalho.

A escola busca oferecer atividades artístico-culturais aos estudantes fora do período das aulas, iniciativa que se reveste de grande importância, considerando a ausência de alternativas desta natureza no bairro e na região.

No âmbito do que se costuma denominar de “relação com a comunidade”, a escola busca envolver familiares não apenas no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, nas reuniões periódicas, mas também nas convocações por motivo de faltas, ocasião em que a escola demonstra respeito e interesse por seus alunos e familiares. Além disso a escola possui muita proximidade com a Associação de Moradores do bairro, buscando estabelecer formas de colaboração.

No entanto, em que pese a importância de cada uma destas iniciativas, nenhuma delas implica, necessariamente, mudanças democráticas e relacionais no espaço escolar. É possível fazer arte e cultura e conversar com os pais reproduzindo posturas autoritárias, excludentes e desrespeitosas, sem sequer “arranhar” o tipo de fazer educativo da escola. Talvez por isso, muitas escolas abertas para a comunidade, que oferecem diferentes atividades aos finais de semana, mesmo assim não consigam construir um ambiente de diálogo e continuem padecendo de todo tipo de depredações.

O fazer pedagógico refere-se às formas de construir conhecimentos e habilidades em determinadas áreas, mas também se relaciona, visceralmente, ao processo de socialização que abrange o exercício de posturas e atitudes compatíveis com a coletividade e com a vida democrática. Esta dimensão do comportamento e das relações interpessoais, que geralmente estão ausentes do rol das atribuições e responsabilidades da escola e de seus profissionais (sobretudo nos níveis de educação que atendem a jovens e adolescentes), são alvo da preocupação e da ação da Escola Parque Piratininga II.

Apesar de ser uma escola que atende a adolescentes e jovens, o barulho é raro e vem dos jogos que sempre ocorrem na quadra, do

sinal musical ou de alguma atividade que esteja sendo desenvolvida em aula. Brigas entre alunos, gritos de jovens ou de professores são raros e isso não é resultado de um processo constante de punição ou de coação. A tranquilidade que impera na maior parte do tempo na escola não é sinônimo de vozes silenciadas, mas manifestação de um processo de trabalho que inclui o diálogo e a valorização da unidade escolar como um todo.

O controle relativo à conservação da sala de aula, a forma de organizar os intervalos, a atenção em orientar os alunos para circularem com calma pelos corredores, a conservação dos banheiros, as mensagens ressaltando valores – tudo isso revela uma preocupação e uma intervenção intencionalmente planejada. Cada detalhe da escola exala esta preocupação. Desde a solicitude do funcionário abrindo o portão do estacionamento, até a exposição do rendimento escolar no pátio, os quadros de arte clássica exibidos nas paredes, tudo na escola compõe, em detalhes, o processo que a fez construir sua qualidade. Grande parte da comunidade escolar, acredita que os resultados obtidos não são ganhos definitivos e, por isso, precisam ser reafirmados constantemente. E a idéia de que é possível melhorar ainda mais contagia várias pessoas e é responsável pela criação e concretização de novos projetos. Sem dúvida, a escola inova quando inaugura uma gestão que pactua a importância do trabalho educativo para todos: direção, professores, funcionários, alunos, familiares e comunidade.

### **3.3 A PLURALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS INOVADORAS**

Com os dados obtidos a partir das diferentes experiências que caracterizam as escolas inovadoras, pode-se perceber um número significativo de projetos voltados para os alunos jovens que, além de se configurarem como projetos extracurriculares ou transversais ao currículo, têm um papel impulsionador de mudanças no ambiente da escola como um todo. Assim, as atividades, que freqüentemente resultam no desenvolvimento de ações vinculadas à cultura, à saúde e ao esporte, buscam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Um dado interessante é a preocupação de muitas escolas em encontrar novas estratégias educativas desvinculadas de uma educação mais tradicional, na perspectiva de construir práticas que possam responder à realidade desses jovens.

No intuito de analisar as principais tendências das experiências desenvolvidas nas escolas inovadoras, organizaram-se os projetos, registrados em cada perfil das 14 escolas, em seis grandes temas, isto é, os mais recorrentes dentre o material coletado, quais sejam: área educacional, área cultural, área ambiental, área de saúde, área de esporte e área profissionalizante.

Depois de categorizados, os projetos ficaram assim distribuídos:

- Área educacional – 39 projetos;
- Área cultural – 39 projetos;
- Área ambiental – 12 projetos;
- Área de esportes – 10 projetos;
- Área de saúde – 6 projetos;
- Área profissionalizante – 1 projeto.

**QUADRO 2 – Distribuição dos projetos por áreas de especificidade e por localização das escolas nas UF**

Área	AL	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MT	PA	PE	RJ	RS	SC	SP	Total
Educação				8	4	3	2		11		1	2	5	3	39
Cultura		3	4	7	3		1	5	2	1	8	2	3		39
Ambiente											10		2		12
Esporte		2		2			2	1	1				2		10
Saúde	1			1	1				2	1					6
Profissionalizante													1		1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

Fonte: Pesquisa Escolas Inovadoras, UNESCO/2002.

No âmbito da *área educacional*, foram consideradas atividades bastante diversas, como as feiras de ciências e, também, os projetos vinculados às salas de leitura. Ainda nesta área, encontram-se as ações realizadas para a manutenção do espaço físico e conservação da



escola. Os projetos de informática também se encontram na categoria educacional, pois, configuram-se como meios importantes para a pesquisa, a formulação e a apresentação de trabalhos acadêmicos, além de representar um atrativo para os alunos.

Os projetos ligados à área educacional surgem da necessidade de se criarem mecanismos de superação dos problemas de aprendizagem dos alunos, detectados pela escola. Ao perceber que o ensino tradicional não consegue romper com as dificuldades dos alunos na leitura e escrita, a escola se vê obrigada a pensar em outros meios de ensino que modifiquem essa realidade. Tais mecanismos de superação são criados na intenção de diversificar o ensino tradicional, tornando-o mais interessante para alunos e professores. Esses projetos proporcionam uma aprendizagem mais agradável e prazerosa, por meio de novas contribuições para o desenvolvimento intelectual do educando.

Para tal, existem certos objetivos comuns a esses projetos relacionados, principalmente, ao favorecimento da escrita e leitura dos alunos, ao desenvolvimento de pesquisa sobre temas diversos e à capacitação do jovem para o mercado de trabalho. Outro objetivo importante encontrado nesses projetos está na preparação dos jovens, da escola e da comunidade para o vestibular, considerando a ineficiência do ensino público para a inserção desses alunos em faculdades públicas. Em todos esse casos, os objetivos visam à superação das dificuldades encontradas e, em última instância, à transformação qualitativa da escola pública.

A participação na semana da SBPC, experiência relatada pela escola do Espírito Santo, foi categorizada na área educacional, pois todas as oficinas elaboradas pela escola têm caráter pedagógico, sendo aproveitadas no cotidiano escolar, como, por exemplo, a oficina de teatro, que procura trabalhar a dramatização em sala de aula. Aqueles projetos que objetivam a estabilização da presença dos alunos nas escolas também foram considerados como pertencentes à área educacional, pois têm sua origem na percepção das escolas sobre o fato de que aqueles alunos que faltam com frequência acabam se evadindo posteriormente. Esses projetos surgem da necessidade de

se garantir uma frequência estável para os alunos faltosos e se atingir diretamente o trabalho escolar, pela conscientização dos alunos e pais quanto à importância de se frequentar a escola.

Nessa área, encontram-se, ainda, projetos vinculados ao cotidiano da sala de aula que buscam tornar esse espaço mais prazeroso, dinâmico e substancial, com o objetivo de repercutir diretamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, esses trabalhos fazem parte do projeto político pedagógico da escola e acontecem por meio da diversificação dos temas trabalhados, procurando um canal de interlocução entre a escola e a realidade do aluno.

É interessante considerar que as salas de leitura e bibliotecas assumem um papel importante para a apropriação dos conteúdos curriculares pelos alunos, pois além de lhes oferecer a oportunidade de aprofundar os temas trabalhados, instigam a curiosidade sobre determinados assuntos, resultando em um trabalho de pesquisa acadêmica que, sem esses recursos, ficaria inviável. Tais espaços representam uma conquista tanto para a escola, que amplia seus recursos pedagógicos, quanto para a comunidade extra-escolar, que ganha o acesso a diversas leituras num ambiente propício ao estudo. Na maioria das bibliotecas e salas de leitura, o acesso à comunidade é irrestrito, pois esse acaba sendo o único espaço de leitura e pesquisa no entorno da escola. Nesse sentido, ao estruturar uma biblioteca, a escola amplia sua atuação educativa, pois permite que seu espaço seja utilizado, de forma construtiva, tanto por alunos, quanto por pais e pessoas da comunidade externa. O sucesso dessa iniciativa é tão expressivo que em algumas escolas a demanda de interessados resulta na formação de filas para o ingresso nas bibliotecas e salas de leitura, como é o caso da escola de São Paulo. Tal fato contradiz a idéia de que as populações mais carentes não se interessam pela leitura e nos faz pensar na importância desses espaços na periferia.

Outro tema freqüente nos projetos da área educacional está relacionado ao reforço escolar. Esse reforço é oferecido aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, no intuito de diminuir os índices de repetência e/ou as notas baixas e, de acordo com as possibilidades da escola, se manifesta de várias formas. Geralmente,

é oferecido por alunos mais experientes, ou por universitários voluntários, que dão um atendimento mais qualificado no horário extra-escolar àqueles alunos com baixo desempenho. Percebe-se, nesses projetos, uma tendência ao rompimento com o tradicional preconceito dos alunos quanto à recuperação escolar, que é tida como um momento carregado de pessimismo e intimamente ligado ao sentimento de derrotismo. Assim, o acompanhamento individual constitui-se em uma possibilidade de superação das dificuldades relacionadas ao aprendizado, chegando a representar uma valorização desses alunos, visto que os mesmos recebem uma atenção que, de outra forma, não teriam.

Os projetos categorizados na “área cultural” foram aqueles vinculados à dança, à música, ao teatro, à capoeira e ao artesanato. A partir dos relatos dos coordenadores de projetos, percebe-se que seus objetivos e abrangências são muito diferentes de uma escola para outra. Em algumas, o grupo de teatro tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos vinculados à dramaturgia nacional e internacional, e a reflexão destes temas no universo em que vivem os alunos, suas condições de vida, o acesso à cultura. Em outras escolas, o grupo de teatro já se apresenta em fase de profissionalização, extrapolando os muros da escola. Da mesma forma, enquanto alguns movimentos culturais atingem toda a escola, outros se restringem aos seus participantes, deixando os demais alunos à parte desse processo.

Em algumas escolas, as ações culturais assumem tamanha importância que resultam em uma (re)formulação do projeto político-pedagógico, incluindo a cultura como parte da proposta educacional da escola. Nessas escolas, a cultura não é encarada como mais um recurso pedagógico, mas como um importante componente para a construção de uma educação crítica, voltada para uma perspectiva socioeconômica sobre a história e realidade atual do país.

Dessa forma, os projetos culturais trabalham com os alunos no sentido de envolvê-los nesse universo, que começa dentro da sala de aula e ultrapassam os seus limites. Um universo que não se limita aos conteúdos escolares e aos grandes temas comemorativos (como

festas temáticas, feriados etc.), mas engloba os potenciais artístico-culturais da comunidade intra e extra-escolar. As atividades culturais aparecem como parte da educação dessas escolas, e concebidas como essencial para o desenvolvimento de qualquer projeto educativo.

Nesse campo, os projetos de maior significância, no cotidiano escolar, estão relacionados a manifestações regionais e/ou à originalidade da formação étnico-cultural do Brasil. Tais projetos procuram trabalhar, por meio dessa pluralidade, a valorização do aluno e de sua história, buscando elucidar – ao longo do seu processo – os fatores sociais e econômicos que levam à sobreposição de uma cultura mais “globalizada”, na busca por uma valorização da identidade cultural do país. Nesses projetos, a cultura regional representa uma força motriz para deslanchar um trabalho voltado para a valorização da população local, por meio do conhecimento de sua origem e desenvolvimento. São considerados nessa valorização, os talentos locais, as capacidades físicas e pessoais da escola e o interesse dos alunos e professores de se envolverem nessas atividades.

Em outras escolas, os projetos culturais restringem-se a ações pontuais, com “começo, meio e fim”, que não chegam a se articular com as outras instâncias do cotidiano escolar. São trabalhos, geralmente, voltados para a comemoração de datas comemorativas, ou para a ocupação do tempo ocioso dos alunos. No primeiro caso, a organização do projeto começa alguns meses antes da data comemorativa, e termina com a apresentação. No segundo caso, são projetos que se propõem a oferecer a esses jovens alternativas de lazer e desporto. Tal fato, entretanto, não deve ser interpretado como limitador à possibilidade de, em outro momento, extrapolar seus resultados atuais e interagirem com outras propostas.

Dentre as atividades da área cultural, a música foi a mais freqüente, aparecendo ora na forma de coral, ora na forma de grupos musicais. Geralmente, os projetos ligados à música tendem à valorização da cultura regional, como é o caso da banda afro da escola do Rio de Janeiro. Essa valorização começa na apropriação dos ritmos locais e se efetiva pela formação de bandas e conjunto musicais, compostos pelos próprios alunos. A música é vista, por essas escolas,

como um meio para desenvolver no educando a sensibilidade, a solidariedade e o respeito pela diversidade, possibilitando a valorização das manifestações artísticas e culturais, tanto eruditas, quanto populares. Outra frente de atuação da música está na formação de corais que objetivam trabalhar a coletividade entre os alunos por meio da diferença – percebida tanto nos timbres de voz, quanto nas diversas personalidades – e da harmonia entre o grupo.

Em seguida, vêm as atividades culturais ligadas à Capoeira, ao Teatro, à Dança e à criação de Rádio e Jornais. A capoeira foi considerada pertencente à área cultural porque, em todas as escolas, sua atuação não se restringe ao exercício físico. Geralmente é trabalhada a partir da valorização da cultura afro-brasileira, resgatando a história dessa luta e suas diferentes vertentes. É vista, pela maioria das escolas, como uma atividade completa, pois trabalha corpo e mente (pela disciplina exigida pelos exercícios, pela consciência racial e pela noção do outro), unindo luta e dança e contribuindo intimamente para a construção da cultura de paz.

Os projetos de rádio e jornal, na maioria dos casos, são realizados pelos próprios alunos, que dividem e organizam as tarefas, e discutem o repertório de assuntos e músicas veiculados. Esses projetos propiciam não só o trânsito de informações sobre a programação da escola, mas também a divulgação de notícias atuais e matérias culturais, proporcionando maior conscientização aos alunos e, conseqüentemente, promovendo os direitos humanos na escola. Tais objetivos são, por vezes, apontados como uma forma de contribuição para a participação ativa dos jovens, visto que são os próprios alunos que escolhem e elaboram o que vai ser veiculado, resultando em uma aproximação profissional com o jornalismo. Suas atuações vão desde informes escolares, já que esses veículos de comunicação acabam por atingir todos os turnos da escola, à apresentação de músicas<sup>27</sup> e informações diversas, elaboradas pelos próprios alunos – sobre cultura, atualidades, lazer, política etc.

---

<sup>27</sup> Neste caso, foi observada uma tendência à valorização da música brasileira.

Os projetos de Teatro visam à apropriação por parte dos alunos dos recursos de comunicação, pela leitura e encenação de textos e conseqüente desenvoltura na fala. A intenção da escola ao montar um grupo de teatro é que, ao trabalhar com a literatura nacional e internacional de forma alternativa, os alunos passem a gostar da leitura, e, conseqüentemente, passem a valorizá-la. Já a dança é trabalhada de diversas formas, indo desde balé clássico, experiência realizada em Santa Catarina, ao grupo de dança afro da escola do Rio de Janeiro. Os projetos ligados à dança trabalham com os talentos locais, buscando a valorização da cultura brasileira. Tais experiências têm seu auge na formação de grupos de dança que se aproximam de uma postura mais profissional, fazendo ensaios e apresentações constantes.

Os *projetos ambientais*, embora menos freqüentes no universo das 14 escolas pesquisadas – Ceará, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina –, têm um peso importante em algumas escolas. Esses projetos têm, geralmente, sua origem nos problemas enfrentados pelas escolas, em relação ao excesso de lixo produzido (tanto dentro, quanto fora), e a precariedade do sistema de saneamento e de coleta. Esses problemas ambientais acabam gerando um ambiente sujo e poluído, aumentando os casos de doenças e degradação do meio ambiente.

Tal realidade acaba motivando as escolas a driblar esses problemas, por intermédio da conscientização dos alunos e da comunidade local sobre as questões ambientais. O trabalho de conscientização acontece tanto pelas ações pontuais, quanto permanentes – com a criação de grupos fixos que trabalham durante todo o ano letivo. São trabalhos vinculados à reciclagem, ao reaproveitamento de material, à educação ambiental e à formação de uma consciência ecológica, e geralmente contemplam o entorno da escola, no sentido de diminuir a poluição, causada principalmente pelo lixo. Os objetivos desses projetos estão ligados ao desenvolvimento da produção de adubo, à reutilização de lixo sólido e reciclagem de papel, por meio da coleta seletiva, à contribuição para a diminuição de lixo ao redor da escola e, principalmente, à conscientização da comunidade intra e extra-escolar quanto às questões ambientais.

Os projetos vinculados à *área da saúde* estão relacionados, principalmente, ao conhecimento do corpo. Nas escolas do estudo, foram encontradas experiências que vão desde higiene bucal dos alunos, funcionários e suas famílias, até atividades de formação dos estudantes para ensinar aos demais jovens, questões como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, necessidade de exame pré-natal etc. Foram encontrados projetos de saúde em escolas de Alagoas, do Distrito Federal, do Ceará, do Pará e de Santa Catarina.

Na prática, esses projetos têm duas frentes de atuação. A primeira está relacionada a ações pontuais (geralmente sobre a forma de palestras e debates) que trabalham com a conscientização sobre o corpo e a saúde. Nesta frente, a escola espera que, tomando conhecimento da importância de cuidar de sua saúde – física e mental –, os alunos ajam de forma a evitar certas doenças e/ou práticas que os coloquem em risco. A outra frente está estruturada na forma de um núcleo permanente de apoio ao adolescente, no qual o trabalho é constante e atinge diretamente o cotidiano escolar. Mas em ambos os casos, os objetivos são semelhantes, e a intenção principal é de proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer qualitativamente o significado de saúde, para com isso efetivar a prevenção de doenças diversas. Percebe-se ser bastante reconhecido, e incorporado a práticas escolares, o projeto DST/Aids, do Ministério da Saúde.

Os projetos da *área de esportes* têm atividades bem diversas, que vão desde o xadrez, à estruturação de olimpíadas anuais. Nas escolas inovadoras o esporte é visto como um meio para desenvolver no educando noções como solidariedade (pelo espírito de equipe), disciplina, equilíbrio (físico e emocional), concentração etc. As escolas acreditam que por meio dos esportes é possível resgatar e favorecer a auto-estima dos alunos, ocupar positivamente seu tempo vago, além de desenvolver habilidades, que poderão futuramente se transformar em uma profissão. É também pelos esportes que as escolas constroem uma prática de cultura de paz, pois ao praticar uma atividade física o jovem percebe a importância de se levar uma vida saudável em todos os sentidos, evitando brigas, uso ou envolvimento com as drogas e atitudes individualistas. Dessa forma, o esporte se constitui em uma atividade fundamental para a qualidade do ensino oferecido por essas escolas.

Na *área profissionalizante*, o estudo detectou apenas um projeto – desenvolvido na escola de Santa Catarina – que tem como objetivo primeiro a formação de jovens para o trabalho. Este projeto de capacitação de pequenos empreendedores surgiu por meio da queixa, feita pelos empresários locais, sobre a desqualificação desses alunos para o trabalho. A partir deste *feedback*, a escola começou a elaboração de um importante trabalho de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Tal projeto contribuiu para a efetivação de uma parceria entre o comércio local e a escola, e aumentou a confiança desses alunos quanto ao seu potencial profissional. Entretanto, os jovens, nas diversas escolas pesquisadas, relatam que o envolvimento em atividades de âmbito cultural, educacional e de saúde, por si só, acaba sendo um facilitador na busca de uma profissão.

Por fim, um outro aspecto importante de ser destacado está relacionado ao financiamento e/ou apoio recebidos por esses projetos, com vistas ao seu desenvolvimento. Dos 107 projetos registrados quatro têm como apoio o Ministério da Educação, 16 as secretarias estaduais de educação, três as universidades, três a UNESCO (Programa Abrindo Espaços), 75 contam com os recursos da própria escola e seis de diferentes instituições (Ongs, empresas, Ministério da Saúde e Benfam).

**QUADRO 3 – Distribuição dos projetos por órgãos de financiamento/ apoio e por localização das escolas nas UF**

Órgãos	AL	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MT	PA	PE	RJ	RS	SC	SP	Total
Escola		4	2	14	8	3	4	5	5		17	4	7	3	75
SEE	1	1		2			1	1	4		2		4		16
Universidade				1					2						03
MEC									4						04
UNESCO			2							1					03
Outros				1					2	1			2		06
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

Fonte: Pesquisa Escolas Inovadoras, UNESCO/2002.



É interessante observar que a maioria absoluta dos projetos está sendo mantida pelas próprias escolas, o que demonstra que existe uma parcela significativa de escolas buscando alternativas para melhorar o ambiente escolar, tanto no que tange aos espaços físicos, como nas relações dentro da escola e no processo de ensino aprendizagem.

Outro dado interessante é a participação inexpressiva das Ongs no apoio a essas experiências. Por um lado, pode-se creditar a essas instituições um acesso limitado a financiamentos voltados para a área educacional e, por outro, o não reconhecimento do espaço escolar como privilegiado para a atuação do tipo de trabalho desenvolvido pelas Ongs.

Para um maior aprofundamento, cabe refletir também sobre a participação ainda tímida das universidades, principalmente pelo seu papel essencial na formação dos professores que trabalham diretamente com uma realidade tão diversa e complexa; do MEC, como importante órgão que tem legitimidade para ser indutor de novas práticas; e até mesmo das secretarias estaduais de educação, responsáveis diretas, administrativamente, por todas essas escolas. Sem dúvida, a ampliação da participação efetiva dessas diferentes instâncias, entre outras, poderá trazer contribuições positivas para a prevenção e enfrentamento da violência nas escolas.

Por fim, cabe ressaltar que os projetos apresentados por cada uma das escolas aqui estudadas têm um impacto direto em mudanças de atitudes, comportamentos e valores. Pode-se perceber o desenvolvimento de uma educação que renova os relacionamentos de modo a alterar as relações entre os diferentes atores, exercitando a participação, o diálogo e apostando no desejo de mudança de todos aqueles que vivenciam aquela realidade.

No que está relacionado com as origens das violências, observa-se que esta surge, muitas vezes, como situações eventuais, que nascem no próprio interior da escola. Mas, de um modo geral, pode-se afirmar que a grande maioria da violência aqui descrita está relacionada com fatores que têm sua origem no exterior da escola, no entorno dela. As escolas absorvem as situações do seu entorno, considerando que seu público também é esse entorno, no que ele carrega de bom e de

problemas, sendo assim, o externo está bem mais presente nas escolas do que se possa imaginar, não se pode pensar a escola sem pensar nessa sua faceta.

As escolas aqui registradas, demonstram estar bastante atentas para a relação escola/comunidade e vice-versa, e tentam descobrir nessa convivência o que existe de mais positivo, olhando com outros olhos aquela realidade. Dessa nova postura, desvendam-se as manifestações culturais juvenis, as tradições culturais, os ensinamentos dos mais velhos, o resgate da história da localidade e de seus moradores, construindo uma nova memória, muito mais vinculada ao que pode ser valorado e legitimado socialmente, possibilitando novos sentimentos e partilhas. Nessa perspectiva, previne e diminui situações violentas, dando a esse espaço um caráter mais seguro, de integração social, de sociabilidade intergeracional, de proteção, de oportunidades e perspectivas e de ampliação do universo científico e cultural de todos. Esse senso de pertencimento, visibilidade e valorização é imprescindível para que possa se garantir o processo de reversão do quadro em que se encontram a maioria das escolas hoje, não podendo esquecer que tais práticas estão intimamente relacionadas com noções de democracia, cidadania e direitos humanos.

## SUMÁRIO

- A análise dos perfis permite a identificação de uma variedade considerável de interpretações sobre o que seriam projetos ou ações direcionadas à superação da violência. Observa-se desde projetos bem estruturados e deflagradores de mudanças perceptíveis na vida da escola, até ações pontuais, de expressão limitada.
- As escolas assumem identidade própria na forma como desenvolvem projetos e ações mesmo que, freqüentemente, se apoiem em diretrizes e intervenções das secretarias de educação, produzindo distintos resultados em seu trabalho.
- A unidade das escolas está no fato de buscarem formas alternativas para enfrentar problemas que, muitas vezes, são atribuídos a uma violência genérica, identificada com a localização do estabelecimento.
- As escolas podem ser agrupadas em três tipos: escolas com ações pontuais, escolas que visam à integração das estratégias e escolas com estratégias integradas. Este agrupamento não pode ser comparado do ponto de vista de uma “situação precária” para uma “situação ideal”. O objetivo é contribuir para a compreensão dos processos pelos quais determinadas ações são recorrentes e como se integram com outros aspectos mais gerais de cada localidade.
- As escolas com ações pontuais são aquelas que passaram por situações de violência, geralmente algum ato forte (homicídio, ameaça ou espancamento). A reação, freqüentemente, partiu de um indivíduo (professor, aluno, diretor ou pai de aluno). A gravidade do ato conseguiu estabelecer uma unidade em torno de seu enfrentamento. No entanto, a escola dispõe de pouca experiência para lidar com ações extraclasse.
- As escolas que visam a integração das estratégias são as que já possuíam algumas atividades, experiências ou ações que

trabalham a questão da violência e da paz. Os projetos não são exclusivamente de autoria de um professor, mas são articulados com outros professores ou com moradores do entorno. No entanto, ainda não se constitui uma ação integrada por todos os atores, revelando uma certa dificuldade de ordenar os diferentes interesses locais.

- As escolas com ações integradas são identificadas como tendo uma estratégia de superação da violência não exatamente por um determinado projeto ou ação, mas na forma de gestão da escola, o relacionamento entre alunos, professores e demais funcionários e a abertura para a comunidade. O que as identifica como escolas inovadoras é a capacidade de integrar estes diferentes projetos e ações em seu cotidiano.
- As 14 escolas pesquisadas apontam como resultados/reflexos mais significativos das estratégias por elas adotadas as mudanças ocorridas na relação dos alunos com a escola: aumento da assiduidade/frequência às aulas, melhoria nas notas/rendimento escolar, interesse pelo estudo e pela pesquisa, redução da evasão, desenvolvimento de responsabilidades em relação ao espaço escolar.
- O tratamento mais individualizado dessas ações, por parte dos órgãos estaduais de educação pode constituir fator de sua maior qualificação e enriquecimento, no sentido de tornarem-se mais abertas à participação dos jovens e da comunidade; interagirem com as práticas curriculares cotidianas da escola; terem caráter sistemático; incorporarem um maior número de alunos e professores e atentarem às especificidades dos jovens, tirando partido de seu potencial criativo e de sua disposição para o novo.
- Há um número significativo de projetos voltados para os alunos jovens que, além de se configurarem como projetos extracurriculares ou transversais ao currículo, têm um papel impulsionador de mudanças no ambiente da escola como um todo.

- As áreas de trabalho mais desenvolvidas pelas escolas que organizam projetos, experiências e ações estão centradas em: área educacional – 39 projetos; área cultural – 39 projetos; área ambiental – 12 projetos; área de esportes – 10 projetos; área de saúde – 6 projetos e área profissionalizante – 1 projeto.
- Os projetos ligados à área educacional surgem da necessidade de se criarem mecanismos de superação dos problemas de aprendizagem dos alunos, detectados pela escola. Estes são criados na intenção de diversificar o ensino tornando-o mais interessante para alunos e professores. Objetivos comuns aos projetos: favorecimento da escrita e leitura dos alunos; desenvolvimento de pesquisa sobre temas diversos; capacitação do jovem para o mercado de trabalho; preparação para o vestibular.
- Na área educacional, há também projetos que objetivam a permanência dos alunos nas escolas e projetos afeitos às salas de leitura e bibliotecas. Estes assumem um papel importante para a apropriação dos conteúdos curriculares pelos alunos, pois além de lhes oferecer a oportunidade de aprofundar os temas trabalhados, instigam a curiosidade sobre determinados assuntos, resultando num trabalho de pesquisa acadêmica que, sem esses recursos, ficaria inviável.
- O acompanhamento individual substituindo as aulas de reforço escolar constitui-se em uma possibilidade de superação das dificuldades relacionadas ao aprendizado, chegando a representar uma valorização desses alunos.
- Na área cultural, os projetos estão vinculados à dança, à música, ao teatro, à capoeira e ao artesanato com o objetivo de aprofundar os conhecimentos relativos à dramaturgia nacional e internacional, e/ou oferecer a profissionalização, extrapolando os muros da escola.
- As ações culturais assumem tamanha importância na maioria das escolas que resultam em uma (re)formulação do projeto político-pedagógico, incluindo a cultura como parte da proposta

educacional da escola. Estas ações constituem-se num universo que não se limita aos conteúdos escolares e aos grandes temas comemorativos (como festas temáticas, feriados etc.), mas engloba os potenciais artístico-culturais da comunidade intra e extra-escolar.

- A cultura regional representa uma força motriz nesses projetos para deslanchar um trabalho voltado para a valorização da população local, por meio do conhecimento de sua origem e desenvolvimento. São considerados os talentos locais, as capacidades físicas e pessoais da escola e o interesse dos alunos e professores de se envolverem nessas atividades.
- Na área cultural, a música foi a mais freqüente, aparecendo ora na forma de coral, ora na forma instrumental. Geralmente, os projetos ligados à música tendem à valorização da cultura regional, como é o caso da banda afro.
- A capoeira é vista, pela maioria das escolas, como uma atividade completa, pois trabalha corpo e mente (por meio da disciplina exigida pelos exercícios, da consciência racial e da noção do outro), unindo luta, dança e contribuindo para a construção da cultura de paz.
- Os projetos de rádio e jornal, na maioria dos casos, são realizados pelos próprios alunos, que dividem e organizam as tarefas, e discutem o repertório de assuntos e músicas veiculadas. Suas atuações vão desde informes escolares, à apresentação de músicas e informações diversas sobre cultura, atualidades, lazer, política.
- Os projetos de teatro visam à apropriação por parte dos alunos dos recursos de comunicação, por intermédio da leitura e encenação de textos e da conseqüente desenvoltura na fala. Os alunos passam a gostar da literatura e valorizá-la.
- A dança é trabalhada de diversas formas, indo desde balé clássico ao grupo de dança afro. Tais experiências têm seu auge na formação de grupos de dança que se aproximam de uma postura mais profissional, fazendo ensaios e apresentações constantes.

- Os projetos ambientais têm sua origem nos problemas enfrentados pelas escolas, em relação ao excesso de lixo produzido (tanto dentro, quanto fora) e a precariedade do sistema de saneamento e de coleta.
- O trabalho de conscientização ambiental acontece ou pelas ações pontuais ou permanentes como a criação de grupos fixos que trabalham durante todo o ano letivo. São trabalhos vinculados à reciclagem, ao reaproveitamento de material, à educação ambiental e à formação de uma consciência ecológica, envolvendo também a comunidade.
- Os projetos vinculados à área da saúde estão relacionados ao conhecimento do corpo. Foram encontradas experiências que vão desde higiene bucal dos alunos, funcionários e suas famílias, até atividades de formação dos estudantes para ensinar aos demais jovens, sobre DST/AIDS, gravidez na adolescência e necessidade de exame pré-natal.
- Os objetivos nos projetos de saúde são semelhantes e a intenção principal é de proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer qualitativamente o significado de saúde, para com isso efetivar a prevenção de doenças diversas. Percebe-se ser bastante reconhecido e incorporado às práticas escolares, o projeto DST/Aids, do Ministério da Saúde.
- Os projetos da área de esportes têm atividades bem diversificadas, que vão desde o xadrez à estruturação de olimpíadas anuais. O esporte é visto como um meio para desenvolver no educando noções sobre solidariedade (pelo espírito de equipe), disciplina, equilíbrio físico e emocional e, concentração. As escolas acreditam que por intermédio dos esportes é possível resgatar e favorecer a auto-estima dos alunos, ocupar positivamente seu tempo vago, além de desenvolver habilidades que poderão se transformar numa profissão.

- Na área profissionalizante, o estudo detectou apenas um projeto que tem como objetivo a formação de jovens para o trabalho. O projeto contribuiu para a efetivação de uma parceria entre o comércio local e a escola, e aumentou a confiança desses alunos quanto ao seu potencial profissional.
- Dos 107 projetos registrados, quatro têm o apoio do Ministério da Educação, 16 das secretarias estaduais de educação, três de universidades, três da UNESCO (Programa Abrindo Espaços), 75 contam com os recursos da própria escola e seis de diferentes instituições (Ongs, empresas, Ministério da Saúde e Benfam).
- A maioria dos projetos está sendo mantida pelas próprias escolas, o que demonstra que existe uma parcela significativa de escolas buscando alternativas para melhorar o ambiente escolar, os espaços físicos, as relações dentro da escola e o processo de ensino e aprendizagem.
- Verifica-se a insuficiência das Ongs nessas experiências, o que pode ser creditado a um acesso limitado de financiamentos voltados para a área educacional ou de um não reconhecimento do espaço escolar como privilegiado para a atuação destas entidades.
- Cabe ressaltar a limitada participação das universidades, considerando-se seu papel fundamental na formação dos professores que trabalham diretamente com uma realidade tão diversa e complexa; do MEC, como importante órgão que tem legitimidade para ser indutor de novas práticas; e até mesmo das secretarias estaduais de educação, responsáveis diretas, administrativamente, por todas essas escolas.



## 4. ESTRATÉGIAS QUE FAZEM DIFERENÇA

É no cotidiano que os estabelecimentos pesquisados buscam enfrentar a violência a que estão sujeitos, por meio de estratégias inovadoras, traduzidas, sobretudo, numa direção sintonizada com mudanças qualitativas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários, no uso e na percepção do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola.

A diversidade dessas estratégias, tanto por sua natureza quanto por sua abrangência, é bastante significativa, trazendo consigo a perspectiva de transformação das práticas convencionais de gestão e organização das escolas e de seu posicionamento em relação às questões que lhe são impostas pela sociedade em geral e, especificamente, por seu entorno, dentre as quais o problema da violência assume proporções preocupantes.

Em seu conjunto, tais estratégias vêm possibilitando a emergência de um “bom clima escolar” demonstrando o êxito das iniciativas voltadas ao combate à violência. Essa noção aparece em muitos dos depoimentos colhidos nas entrevistas e nos grupos focais realizados nas escolas, subjacente às explicações para os bons resultados do trabalho desenvolvido.

Ao tratar do tema, o presente capítulo está organizado em dois eixos. O primeiro aborda as várias estratégias correntes no cotidiano das escolas inovadoras, analisando a importância do clima escolar e, progressivamente: o papel do diretor; a valorização do aluno, do professor e da escola; o exercício do diálogo; o trabalho coletivo; a participação da família e da

comunidade; a resignificação do espaço físico; o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento. O segundo apresenta as características e alguns resultados do “Abrindo Espaços”, programa desenvolvido a partir da iniciativa da UNESCO, concebido de forma a possibilitar o investimento integrado em estratégias inovadoras, com resultados bastante promissores na instalação de um bom clima escolar e, conseqüentemente, na redução da violência e na melhora das condições de aprendizagem.

## 4.1 CLIMA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS INOVADORAS

### 4.1.1 A importância do “bom clima” na vida da escola

Ainda que não haja uma posição consolidada sobre a definição de clima escolar, vale remeter a Fontes (s.d.), quando o define como *a qualidade do meio interno que se vive numa organização* e o compreende como resultante de diversos fatores, *sobretudo dos que são de natureza imaterial, como as atitudes, o tipo de gestão*. Sampaio, por sua vez, refere-se a *uma espécie de personalidade, de ‘maneira de ser’ que é característica do estabelecimento, determinada por uma série de variáveis, entre as quais a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos individuais e de grupo* (Sampaio, 1996: 4).

Para Fox, a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos é determinada pelo clima, “um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Fox, 1973:5-6, *apud* Brunet, 1992). Tal opinião ganha coro nas falas de vários atores da comunidade escolar, onde é perceptível a importância atribuída à possibilidade do estabelecimento dispor de condições capazes de tornar-se mais “competitivo” no processo de conquista do estudante, como expressa uma coordenadora de São Paulo, que considera forte o poder de atração que o “lado de fora” da escola exerce sobre o aluno: “Então, a gente tenta fazer com que a atração maior esteja aqui dentro, pra que ele não queira estar mais lá fora do que aqui. A gente tenta fazer com que o ambiente aqui seja agradável, seja bom pra que ele participe aqui, e não lá fora”.

Depoimentos de professores mostram como pais e responsáveis são influenciados pelas condições encontradas na escola para o acolhimento de seus filhos.

*Quem não gosta de coisa boa, né? Não existe uma pessoa que não goste de ambiente bom, lugar bonito. Se você souber que seu filho vai pra um lugar bom, você passa a gostar do lugar, onde você já sabe que ele é bem recebido, que tá num ambiente limpo, organizado, com pessoas preparadas. Você acaba dando valor à escola, justamente, porque trata bem dos seus. (Grupo focal com professores, São Paulo)*

O relato acima mostra que a confiabilidade da escola parece passar por um conjunto de “variáveis”, conforme denomina Brunet (1992) que, de forma articulada, combinam desde a competência dos quadros funcionais (direção, docentes, funcionários etc.) até as condições físicas e estéticas do estabelecimento.

São também significativas as palavras de um aluno, ao afirmar que *quem consegue arranjar uma escola boa tem mais oportunidade do que os outros, que acabam entrando nas drogas*. Ainda que tal opinião mereça ser relativizada, é possível reconhecer que traduz, de alguma forma, um sentimento de que caberia em grande parte à escola a responsabilidade pelo destino daqueles que por ela passam.

A existência de um “bom clima” transparece em observações que destacam a sintonia entre a expectativa dos alunos e o cumprimento da função de ensinar da escola, como aponta um entrevistado que, ao ouvir de jovens estudantes de estabelecimentos de outros bairros que havia colegas que portavam armas, retrucou: *Nossa, na minha escola não, o pessoal leva um livro, caderno...*

Na mesma linha, o papel da escola como espaço de “cuidado”, valorizado por seus alunos, está presente na fala da professora que se sente orgulhosa pelo fato de alguns, cujas mães trabalham fora, preferirem ir às aulas mesmo quando se encontram doentes, condição que poderia justificar seu não-comparecimento: *Eu pergunto: – Ah, por que é que você veio? – Porque minha mãe tá trabalhando... Então, às vezes, eles preferem vir pra escola do que ficar sozinhos em casa.*

A permanência dos alunos no espaço escolar fora do período específico das aulas seria, também, sintomática da existência de um “bom clima” no estabelecimento. Em alguns depoimentos, este fato aparece nitidamente.

*Eles estão sempre circulando, pode notar: eles fazem namorico na escola, eles brincam na escola... Eles querem estar na escola. Eu, a [coordenadora] e o guarda mandamos eles embora, pois eles não querem... Aí, eles beijam a [coordenadora], se abraçam a mim, não querem ir embora. Reclamaram no conselho que a única coisa ruim é quando eu mando eles embora.*  
(Entrevista com diretor, Rio Grande do Sul)

O clima favorável traduz-se, também, na satisfação com que os professores se referem à escola, seja pela experiência nela adquirida – *É aqui que eu aprendi grandes coisas, grandes objetivos e tive uma grande experiência de vida e educacional* –, pelo aspecto afetivo – *Essa escola é o meu segundo lar, eu amo essa escola!* – ou pelo sentimento de segurança e bem-estar – *Não é porque eu trabalho, mas eu acho essa escola muito bonita, e ela tá ficando melhor ainda. E eu gosto, me sinto muito bem aqui.*

Estas são apenas algumas evidências da condição favorável de convivência e abertura proporcionada pelo bom clima presente nas escolas inovadoras. Foi possível identificar, também, alguns fatores mais nitidamente relacionados à existência dessa condição, destacando-se, sobretudo, o papel dos diretores, dos professores e dos demais funcionários como peças-chave para a definição das relações estabelecidas no interior da escola. Os tipos de gestão, orientação pedagógica e proposta educativa – presentes na conduta e nas atitudes daqueles que dão rumo à vida do estabelecimento escolar – aparecem nos muitos depoimentos coletados.

Uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários, parece ser fator decisivo para um bom clima escolar. Essa é marca presente na maioria das escolas pesquisadas, aparecendo em várias falas, como a de uma professora, que vê na participação de todos e na existência de comunicação as condições para a ajuda mútua.

*Nossa diretora não é uma diretora de gabinete, é uma diretora que participa em todos os eventos junto com os professores e funcionários. Ela não distingue um dos outros, entendeu? Quer que todo mundo se una, vista a mesma camisa... Eu acho isso uma diferença muito grande. É uma família mesmo!*  
(Grupo focal com professores, Pará)

A idéia de “família” aparece, aqui, qualificando positivamente um conjunto de características do clima escolar que Brunet (1992) considera interferir nitidamente na satisfação da “equipe” da escola: o tipo de relações interpessoais, a coesão dos integrantes, seu grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho. Um coordenador dá testemunho semelhante: *Aqui tem um clima muito bom de amizade. Quando acontece algo, a gente já senta, conversa, esclarece e fica numa boa. Nossos professores são todos amigos e isso é muito forte, né? São todos companheiros. Uns ajudam os outros.* Da mesma forma, uma diretora afirma haver integração entre os professores e funcionários: *Há um respeito do professor pelo trabalho do funcionário e vice-versa. É recíproco.*

A necessidade de competência e sensibilidade para lidar com as diferentes visões e posturas existentes no grupo, de forma a promover condições de trabalho satisfatórias para todos, fica nítida nas palavras de outra diretora:

*A relação dos funcionários, em geral, é maravilhosa. Dizem que essa escola tem açúcar! Mas, se existe colaboração, existe rejeição para inovar, também... Tem uns, por exemplo, que não conseguem entender o fato de as disciplinas estarem interligadas. Aí, é você tentar, sem magoar, mudar o raciocínio de uma pessoa que está trabalhando há 40 anos... (Entrevista com diretora, Pernambuco)*

No depoimento, torna-se clara a preocupação com as especificidades, o que, sem dúvida, contribui para a elevação da autoestima dos que fazem parte da equipe de trabalho. Uma professora, de outra escola, aborda, com reconhecimento, atitude semelhante da direção:

*Eu já trabalhei em uma escola em que a diretora chegava e perguntava: “Como é seu nome? Você é professora de quê?” Aqui, não. Nossa diretora, se duvidar, sabe o nome completo de todo mundo... Ela conhece todos, é capaz de dizer qual é a carga horária que você tem, sabe? Então, ela é entrosada, e isso passa pra nós, professores... (Grupo focal com professores, Pará)*

É, no entanto, na abertura e no respeito com que se caracterizam as relações mantidas pela “equipe” da escola com os alunos, que parece residir um dos mais importantes componentes do bom clima escolar e, por conseguinte, da possibilidade de se reduzirem o conflito e a violência na escola. Nessa direção, são muitos os testemunhos, que a fala de um aluno sistematiza com objetividade: *O que eu mais gosto aqui é da forma como os alunos são tratados.*

A frase curta, mas plena de significado, traz à reflexão, no mínimo, a distância existente, em muitas escolas, entre direção, professores e funcionários e os jovens estudantes. A prática do diálogo e do respeito nas relações aparece nas falas como elemento fundamental da construção de um clima escolar satisfatório.

**QUADRO 4 – Por mais que eu tenha dificuldade, eles me tratam bem dentro da sala...**

*Essa escola é diferente de outras na amizade da diretora com os alunos e no respeito entre professores e alunos. (Grupo focal com alunos, São Paulo)*

*Por mais que eu tenha dificuldade, eles me tratam bem dentro da sala... Tiram minhas dúvidas com educação. (Entrevista com aluno, Santa Catarina)*

*Esta escola é muito mais evoluída do que outras escolas nas relações. Não somente os professores, os funcionários, mas até a diretora, uma pessoa muito carismática, que senta com o aluno pra conversar. Em escolas que eu estudei, o diretor nem aparecia. Os funcionários, que têm um cargo superior, sentam com os alunos e conversam, não somente para dar ordens, mas também explicações. (Entrevista com aluno, Ceará)*

De acordo com alguns diretores, o convívio com os jovens e o tratamento a eles dispensado constituem o grande diferencial para uma relação de proximidade, não marcada por conflitos: *O que eu vejo em algumas escolas não é exatamente rejeição em relação aos jovens, mas uma certa distância. E isso eu não sinto aqui. É como se a gente fosse diferente... Existe uma*

*aproximação que nos diferencia.* Essa “aproximação” parece ser, também, o mote para a importância atribuída ao cuidado dispensado aos alunos mais carentes na relação que estabelecem com o colégio, situação destacada por uma diretora. Em sua opinião, a escola passa a se constituir como ponto de referência para aqueles que se vêem inseguros e desprotegidos, cujos pais trabalham e os deixam sós.

*Eu gosto bastante dos professores, gosto da diretoria, gosto da escola... Gosto do jeito de eles ensinarem, porque não é só aquele tipo de professor que só se preocupa em ensinar, que o aluno aprenda, não... Eles se preocupam também com o bem-estar do aluno.* (Entrevista com aluno, São Paulo)

Essa idéia parece reforçada com clareza nas palavras de outro aluno, que valoriza o fato de poder compartilhar seus problemas com alguém que o conhece desde pequeno: *É muito bom, porque, às vezes, a gente tem um problema e não quer nem contar pra mãe, pro pai, pros irmãos...*

Tal situação é também destacada por meio do depoimento de uma professora, quando considera que, em sua sala de aula, o que mais se destaca é a aproximação afetiva com os alunos, identificada como conquista deles próprios.

*Essa tem sido uma característica marcante no meu trabalho diário com os meninos, deixando bem claro que esta afetividade não significa ser boazinha ou ser amiguinha. É ser exigente e, ao mesmo tempo, afetiva. Isso me faz lembrar do comentário de um aluno, no final de uma aula: “Professora, a senhora é muito chata, mas é muito legal! Como é que pode isso?” É nessas pontuações que você vê a possibilidade de seu trabalho ser bacana.* (Entrevista com professora, Ceará)

A professora parece expressar a satisfação que sente pela forma gratificante com que equilibra seu cotidiano na sala de aula, reconhecendo e valorizando o espaço de opinião e espontaneidade de seus jovens alunos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as atividades formais com firmeza.

Não há dúvida de que o investimento na sociabilidade está presente nos estabelecimentos caracterizados por um bom clima, como afirma um aluno, que acredita ser essencial o que denomina de “vivência social” entre professores e alunos e diretores e alunos.

A construção de um bom clima escolar, por certo, está igualmente pautada no investimento em propostas educativas e em projetos que valorizem aqueles que compartilham o espaço da escola. São numerosas as falas que mostram a preocupação com o desenvolvimento de projetos e atividades baseados no resgate de valores e na perspectiva de maior participação.

*O processo de aprendizagem não é só interno, mas externo também. Por exemplo, a gente participa de jogos e leva os alunos para lá. Todos vão: os professores, os funcionários e até o pessoal de apoio. Eles gostam. Depois, a gente explora o que eles vêem na sala de aula. Todos participam.*  
(Entrevista com professor, Pará)

Essa parece ser, também, a percepção de um coordenador de Pernambuco que, após a introdução de projetos diferenciados, afirma ter notado sensível diferença na atitude dos alunos com relação às propostas de trabalho extra-classe apresentadas pelos professores: *Às vezes, a professora estava lá no pátio fazendo uma atividade diferente e eles perguntavam “Não vai ter aula não?”. Porque aula, para eles, era só o quadro e o caderno... Agora, isso mudou.*

O modo como algumas atividades de cunho cultural e esportivo se organizam, notadamente aquelas que se realizam com regularidade, permitem a integração entre os alunos e deles com os professores, envolvendo, também, pais e responsáveis. Por exemplo, a mesma escola à qual se refere o depoimento anterior associa a existência de um “Grupo de Canto Coral”, formado por professores, à realização de uma “Noite da Escola”, da qual participa toda a comunidade escolar. Outra escola, a partir da existência de um grupo de teatro – criado por iniciativa dos alunos, com o intuito de angariar fundos para a formatura – assumiu a decisão de constituir um espaço cultural, cuja dimensão vem contribuindo para a instauração de um clima de solidariedade e para a



conseqüente diminuição da violência. Como afirma a animadora cultural do estabelecimento:

*Crescemos, ganhamos prêmio de revelação num concurso profissional e temos o espaço cultural, com oficinas de oito meses de duração, com atividade cultural dentro da escola, sem aquela coisa de favorecer grupos de interesse. Ajudamos a enfrentar a questão da violência.* (Entrevista com animadora cultural, Rio de Janeiro)

Nessa mesma direção, uma professora faz importante observação, ao afirmar que, em termos de criação de um clima desestimulador da violência, projetos culturais, como o teatro e as artes plásticas, têm a possibilidade de trabalhar a subjetividade dos jovens, de forma a torná-los mais sensíveis.

A realização de projetos parece assumir especial significado na medida em que são incorporados ao cotidiano, ao projeto político-pedagógico vigente, e contribuem para a mudança de padrões de relacionamento e atitude dos diversos atores da vida escolar. Como afirma uma diretora, o projeto capaz de produzir transformações, como a redução da violência, é aquele que deixa de ser projeto e passa a ser um programa efetivo da escola: *Nós não estamos promovendo atividades só em momentos estanques, em dias festivos, em datas especiais... Nosso trabalho com a arte e com a cultura é uma constante na sala de aula.*

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. Os projetos esportivos mostram-se especialmente interessantes como pontes para a transformação, sobretudo quando conseguem reforçar a organização do coletivo. Algumas escolas têm dado peso especial a esse aspecto, integrando, por exemplo, alunos das chamadas “classes especiais” em programações esportivas, por meio das quais participam de equipes que, eventualmente, se envolvem em campeonatos e competições. Mais uma vez, a incorporação desse tipo de trabalho às atividades curriculares contribui para a mudança do cotidiano escolar no desenvolvimento de relações mais solidárias e integradoras.

O uso efetivo do equipamento da escola pode constituir fator favorável para a melhoria do clima escolar. Sobre esse ponto, o depoimento de um outro estudante, também serve de reforço: *O nosso é um dos melhores colégios daqui. O laboratório tem aparelhos que outras escolas não têm, os professores são ótimos e, a cada dia, eu desenvolvo mais.*

Nota-se que o fato de a escola propiciar a ampliação do uso de recursos mais atraentes no trabalho cotidiano vem ao encontro das expectativas dos estudantes, como observa uma coordenadora, ao afirmar que os alunos não aceitam mais a aula do tipo “*senta, copia, decora e prova*”, “*senta, copia, decora e prova*”. Na sua opinião, eles querem, por exemplo, *ver um vídeo que os ajude a entender mais, algo relacionado ao que estão estudando. Querem recursos variados, aulas mais dinâmicas. Chega de “giz, lousa, caderno”, “giz, lousa, caderno”, sabe?*

O bom clima instalado em escolas que optaram por desenvolver projetos diversificados aparece, por exemplo, na fala de um professor: *Muita coisa mudou. A escola se abriu e os alunos, hoje, participam, se engajam, procuram melhorá-la. Já não tem pichação como tinha, por exemplo.* O professor destaca, ainda, o fato de as próprias condições de ensino terem se tornado mais satisfatórias: *Até os monitores, nos finais de semana, também estão ensinando bem.* Por fim, afirma que a escola já é vista com outros olhos, a partir das mudanças pelas quais tem passado: *A escola está super bem-falada aqui no bairro e fora dele também, através desses projetos. Está sendo valorizada.*

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. Neste aspecto, a questão da segurança inclui-se entre as que mais importam. Certamente, as condições para que se reduza a violência e se amplie a possibilidade de a escola cumprir a contento sua função de instituição primordialmente voltada ao ensino ganham maior expressão.

A síntese da importância do bom clima escolar para a vida dos atores da escola parece residir na fala de um aluno, mostrando como a sua vida mudou a partir do momento em que se ampliaram as possibilidades de amizade: *Hoje, eu vejo que preciso do colega que está do meu lado, não pelo que ele tem, mas pelo que ele é. Eu aprendi a ser humilde, ao ponto de querer aprender com o colega que está ao meu lado.*

O sentido da construção de relações coletivas baseadas na compreensão e na solidariedade se faz presente nesse depoimento e revela possibilidades promissoras no combate à violência nas escolas.

#### **4.1.2 A gestão inovadora: o papel do diretor**

O exercício de uma gestão aberta à mudança constitui, sem dúvida, traço comum às escolas inovadoras, conforme se pôde constatar ao longo da pesquisa. De formas variadas, na busca de alternativas para lidar com a questão da violência, esses estabelecimentos vêm experimentando transformações nos modos convencionais de administrar e conduzir o cotidiano. Em tal quadro, o papel dos diretores ganha importância significativa, associado à atuação dos demais integrantes do coletivo escolar<sup>28</sup>. Alguns depoimentos ajudam a consolidar essa reflexão:

*Quando a atual direção chegou, em 97, a escola era tida como a pior da diretoria de ensino, e agora é considerada a melhor do Estado, o que é motivo de muito orgulho para dentro e fora da escola, já que esta nova posição atrai muito a imprensa e os meios de comunicação para o bairro. (Entrevista com diretor, São Paulo)*

Ao expressar satisfação com o novo *status* da escola, o diretor reconhece, indiretamente, o peso de sua administração nas transformações observadas. Da mesma forma, outro dirigente dá a dimensão da importância de seu papel de articulador dos diferentes atores do espaço escolar no esforço de mudança.

*A escola era um caos. Não tinha vigia, não tinha secretário. Aulas, na sexta-feira, não existiam. A escola era uma “danceteria”! Então, adotou-se uma administração participativa. As decisões passaram a ser coletivas. Reunimos direção, professores, funcionários e alunos, que tomaram para si a responsabilidade de tirar os rótulos horríveis que a escola tinha. Os alunos tinham vergonha de estudar numa escola assim. Trouxemos a comunidade, a igreja, o posto de saúde. (Entrevista com diretor, Amazonas)*

---

<sup>28</sup> As características dos diretores das escolas inovadoras estão detalhadas no artigo “Escolas inovadoras: um retrato de alternativas” (Abramovay et al, 2002), publicado pela UNESCO.

Percebe-se, portanto, que são os diretores aqueles que conduzem um trabalho que é de muitos: professores, alunos, familiares e outros atores. Nesse sentido, vários deles demonstram preocupação em criar condições de participação de toda a comunidade escolar no planejamento e nas decisões, a partir de ações que não se limitam a consultas e votações, mas que demandam um envolvimento reflexivo e propositivo.

O relato sobre os prováveis motivos da indicação de uma determinada escola para o presente estudo ilustra as múltiplas funções atribuídas a quem ocupa este cargo e o grau de complexidade das mesmas.

*Outro aspecto que chama a atenção nesta escola é o forte envolvimento da diretora com os alunos e a integração, de um modo geral, de todo o ambiente escolar – voluntários, funcionários, professores e corpo pedagógico e administrativo. Em vários momentos da entrevista, a diretora foi solicitada por diversas pessoas e estava disponível para todas, mesmo com a nossa presença. Não que não se importasse conosco, mas, com certeza, nem ela, nem a escola, deveria parar pela nossa presença. Essas atitudes mostraram grande originalidade da diretora em relação a outras que, freqüentemente, estavam com um discurso “prontinho” nos esperando. (Relatório de campo, Rio Grande do Sul)*

Na gestão das escolas inovadoras, destaca-se, também, um certo cuidado dos diretores em desenvolver uma atuação adequada às especificidades de cada uma, de forma a respeitar e explorar as possibilidades existentes. É o caso, por exemplo, de um estabelecimento em cuja vizinhança o tráfico de drogas está instalado. De acordo com a diretora, este fato não afeta significativamente o cotidiano escolar, em razão de ela ter aprendido, na própria escola, a utilizar, como “método de trabalho”, a abordagem direta das questões relacionadas com a violência, *para que os problemas não se agravem ou tomem proporções incontornáveis.*

A importância do diretor na recondução de muitas escolas a uma situação de respeito e consideração a todos os que compartilham seu espaço, notadamente os alunos, deve ser, mais uma vez, ressaltada. Nesse sentido, é ilustrativa a observação de uma professora, que relata o fato de, em sua escola, a diretora dialogar com os alunos: *Aqui, eu vejo*

*a diretora conversar com eles, não berrar... Na escola em que eu fiz o magistério, a inspetora tinha um apito. Se você não andasse logo, era piiiim no seu ouvido!* Em outro depoimento, pode-se perceber a afetividade como ingrediente presente no trabalho dos educadores, intermediando o encaminhamento pedagógico formal que caracteriza boa parte da vida escolar.

*A gente nota que, nas outras escolas do bairro, os professores não têm amizade com os alunos... É aluno pra um lado e professor pro outro. Aqui, a diretora conseguiu mudar um quadro de violência, de individualidade, através da organização que ela fez na escola, com os alunos e com os professores. Colocou professor como amigo do aluno. Aqui, cada professor é mais educado, mais amigo do que o outro. Então, a gente pode notar que, hoje, tem uma união muito grande, tanto em termos de educação como de amizade. (Entrevista com aluno, Pará)*

Outro aluno remete explicitamente à importância do estímulo da direção e do corpo docente para o estabelecimento do respeito como meio de combate à violência: *A escola é muito radical em relação à violência. Nos incentiva a ter respeito "aluno com aluno". Não somente os professores, mas todos os funcionários aqui fazem isso.*

Ao se refletir sobre o papel da gestão e, especificamente, dos diretores no investimento em estratégias capazes de contribuir para o combate à violência nas escolas, cabe considerar que o olhar desses gestores em relação ao futuro, certamente, pode representar um diferencial inovador fundamental. Nesse sentido, é emblemático o fato de a direção da escola do Rio Grande do Sul estimular e dar condições para que as *alunas-mães* – principalmente as que estão amamentando – levem seus filhos às aulas enquanto estudam, revertendo o quase inevitável processo de evasão dessas jovens que, freqüentemente, deixam de estudar durante a gestação e a fase subsequente.

Analisada sob diferentes ângulos, essa iniciativa traz à tona não apenas a discussão sobre a conveniência das escolas terem condições especiais para receber os bebês das mães adolescentes, mas também a necessidade de se compreender que a garantia da escolaridade das mães pode significar preservá-las da exposição à violência.

### 4.1.3 A valorização do aluno, do professor e da escola

Nas escolas observadas sob o prisma das relações e práticas que se estabelecem entre os sujeitos que, direta ou indiretamente, delas fazem parte, percebe-se a importância da construção de mecanismos de valorização, cujo funcionamento, na maioria das vezes, se dá no sentido do resgate de suas identidades. 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. Segundo Soares (2002), a existência social se dá essencialmente pelo olhar do outro. Dessa forma, no que tange aos processos educacionais, essa premissa torna-se, particularmente, imprescindível.

Nesse contexto, um passo importante para a mudança ocorre no momento em que a direção possibilita a abertura do espaço escolar para os demais atores. A inovação passa por legitimação dessa direção junto aos alunos e aos professores, por meio de estratégias de valorização destas que, sem dúvida, são suas figuras mais importantes.

Ao afirmar que os professores são preocupados com eles – (...) *em que a gente se sinta bem na escola, que tenha vontade de vir pra cá e não de ficar nas ruas...* – os alunos demonstram reconhecer o fato de que são tratados com atenção pelos docentes. Da mesma forma, no depoimento a seguir, é perceptível a convicção dos jovens sobre o modo personalizado com que são cuidados:

*Gosto do jeito de eles ensinarem, porque não é só aquele tipo de professor que só se preocupa em ensinar... Eles se preocupam, também, com o bem-estar, em fazer uma coisa que a gente goste, que se sinta bem. Conversam com a gente e estão preocupados em saber se a gente aprendeu. A gente sente que tem alguém preocupado com cada um de nós...* (Grupo focal com alunos, Rio de Janeiro)

Mais do que se referir a um modo específico de tratamento dos alunos, este depoimento coloca em questão o próprio papel do professor, cujos procedimentos usuais, de caráter fortemente hierarquizado, seriam bastante restritos à função de educar segundo uma perspectiva “bancária” que, como ressalta Freire (1974), toma o aluno como tábula rasa, em que

seriam “depositados” os conhecimentos escolares. Nas escolas inovadoras, porém, parece vingar uma concepção de educação mais aberta, onde a relação entre professores e alunos se dá de forma igualitária.

As estratégias de valorização representam uma espécie de aposta nos laços de afeto e de proximidade possíveis no ambiente escolar. O depoimento de um jovem aluno corrobora o acerto dessa aposta, ao traduzir a atenção a ele dedicada por sua escola: *Ab, quando eu começo a faltar muito, e sentem a minha falta, mandam bilhete, escrevem pra minha casa, pro meu pai... Apesar d’ele ser menos presente, ele vem na escola, ele conversa com as professoras... Eu não agüento mais!* [risos].

Assim, do mesmo modo como os alunos constatarem a preocupação do diretor e dos professores e funcionários com sua assiduidade às aulas, também o corpo docente reconhece que a escola não cumpre apenas a função de ensinar, mas também a de cuidar. O depoimento de um professor, sobre o fato de não raramente aparecerem alunos doentes e com febre na escola para serem tratados e medicados, traz à reflexão os vários significados da escola: *Eles vêm pra escola queimando em febre e eu pergunto, por que?”, ao que respondem “Ab, em casa não tem quem cuide de mim”.*

A complexidade da função docente aparece quando um grupo de professores destaca que o aspecto mais importante da docência é a relação que se constrói com o aluno, no sentido de transformar sua existência: *Professor não é só repassador de conteúdo. É psicólogo, pai, mãe, amigo. A influência que o professor vai ter na vida do aluno vai depender de pessoa para pessoa, da relação.* Na opinião desses docentes, “fazer a diferença” na vida do aluno, atuar com desprendimento, constitui um grande prêmio, uma gratificação profissional<sup>29</sup>.

Para outros professores, há alunos esforçados, que são desmotivados devido à falta de estrutura de apoio e às condições do próprio bairro e da escola, o que os levaria a assumir o estereótipo do “malandro”, visto como “o esperto que sobrevive”, conforme aponta La Taille. Os jovens de hoje vivem uma ética muito diferente das gerações

---

<sup>29</sup> Entretanto, não se pode secundarizar que, de modo geral, para os alunos, ser considerado “bom professor” se relaciona profundamente com o esforço de cada profissional em garantir a aprendizagem, com qualidade, de todos os seus alunos.

anteriores, uma vez que os mecanismos tradicionais de ascensão estão a eles bloqueados. Em sua opinião, configura-se um grande paradoxo, como pode ser verificado abaixo:

*Todos os dados estatísticos mostram que a escolaridade dos cidadãos jovens da periferia aumentou, a maioria está freqüentando escolas, e de qualquer maneira esses jovens são mais escolarizados do que os do passado. No entanto, a capacidade de converter essa escolarização numa forma de inserção participativa na sociedade está bloqueada.... Isso gera uma tensão muito grande entre querer estar e de estar inserido numa situação minimamente digna (La Taille, 2000: 124).*

Essa questão transparece, por exemplo, na fala de um professor que, após afirmar que por vezes rotula seus alunos de rebeldes ou indisciplinados, reconhece que *por trás da rebeldia, por trás da indisciplina, tem uma história* e que isso constitui matéria-prima de seu trabalho.

Nessa perspectiva, a consciência de que a escola tem função especial no processo de valorização dos alunos aparece claramente no depoimento a seguir:

*Eu acho que o papel da escola, hoje, é resgatar essa classe dos excluídos. Eu penso que tenho que tratar muito bem o meu aluno da classe de aceleração. Por quê? Porque, em determinada trajetória, ajudei a excluir esse aluno que hoje tá aqui comigo com defasagem na série, esse aluno agressivo, esse aluno rebelde, né? Em determinada altura, eu excluo... Então, a escola tem papel fundamental na formação desses jovens. Então, eu vejo por aí e nós, como professores, temos que resgatar isso aí, na nossa atividade do dia-a-dia. (Entrevista com coordenador, Santa Catarina)*

Participar ou não de experiências inovadoras ou de “projetos” desenvolvidos na escola parece vincular-se a uma complexidade de percepções – por vezes ambivalentes – evidenciadas pelos professores, que vêem a si próprios como idealistas, amigos, “repassadores de conhecimento”, opressores ou oprimidos, lidando com alunos que ora merecem investimentos afetivos, ora advertências.



A estratégia de “valorização” revela uma visão da escola que a considera para além de um lugar de aprendizagem, na medida em que exerce funções de cuidado e atenção para com o outro, fato que repercute positivamente, como salienta um aluno: *A escola está preocupada com a gente. Pra gente ser alguém na vida, ter um emprego bom, uma coisa assim. Eles tão se importando com a gente.*

O sentimento de elevação da auto-estima aparece em situações por vezes tidas como triviais, como a relatada por um aluno que se reconhece valorizado pelo simples acesso, na escola, a bens que, até então, situavam-se distantes de sua realidade.

*Na aula de arte, a gente tem uma pasta, né? Uma resma de folhas, sulfite, borracha, lápis, pincel, lápis de cor, cera, compasso, régua, cola, durex... Instrumentos básicos pra você ter, pra desenhar... Eu acho esse kit interessante, porque eu nunca tive oportunidade. Essas coisas, o material, fui adquirindo dos outros, o que sobrava de alguma coisa, de alguém.* (Grupo focal com alunos, Mato Grosso)

Por certo, medidas aparentemente simples podem proporcionar aos jovens a concretude de sua existência social, como o fato de a escola estabelecer prioridades para o uso de seus recursos em benefício dos alunos. Pode-se lembrar, aqui, uma decisão da escola do Rio de Janeiro que, ao racionalizar a utilização dos computadores de que dispunha para fins administrativos – sete unidades, obtidas por doação –, conseguiu destinar quatro delas para o uso dos alunos, superando as limitações impostas pela inexistência de sala ou laboratório de informática e de acesso à internet. A sala do grêmio estudantil foi dotada, então, de condições para mais bem atendê-los: *Aqui na escola, a gente tem os nossos próprios computadores. São nossos, estão lá no Grêmio... Eu faço todos os trabalhos da escola lá mesmo, sem problema.*

A fixação de jornais diários nos muros do pátio, para consulta dos alunos, é outro tipo de recurso, utilizado por uma das escolas, no sentido de lhes proporcionar acesso à informação. Ainda ali, a convencional prática de “aulas de reforço”, de pouco apelo junto aos jovens, foi ressignificada e passou a atraí-los de forma surpreendente. Se,

anteriormente, eram colocados em situação de inferioridade, perante os demais colegas, pelo estigma do atraso – *Nós nos sentíamos humilhados, entrando na sala de reforço...* –, agora se viam valorizados, ao serem convidados para “aulas particulares” de português e matemática.

A valorização dos alunos se dá, também, na medida em que a escola lhes dá ouvidos e considera suas opiniões, criando mecanismos onde suas sugestões, referentes a mudanças que gostariam de ver implementadas, são analisadas, sendo suas decisões posteriormente socializadas. Nessa linha, vale destacar situação ocorrida em outra escola, onde a fragilidade da formação dos professores na área da informática acabou por esboçar um contraponto à convencional relação entre professores e alunos, na medida em que estes últimos, por terem intimidade com o mundo do computador, foram colocados na posição de orientadores da aprendizagem dos primeiros. Inverteu-se, assim, a relação entre “quem ensina” e “quem aprende”.

No que se refere à valorização dos professores, muitos dos estabelecimentos aqui abordados vêm investindo em ações capazes de gerar um clima de satisfação entre eles, caracterizado por acolhimento, suporte e condições para que desenvolvam seu trabalho. Assim, o bom entrosamento, o coleguismo, a abertura e o incentivo a idéias novas tornam-se marcas importantes.

*A diretora se organiza de um jeito que, se falta um professor, ela adianta ou bota matéria, alguma coisa para aquela turma não ficar ociosa. Por exemplo: já me ligaram, um dia em que precisaram que eu viesse mais cedo, para não deixar os alunos ociosos. A gente tem uma certa tranqüilidade pra trabalhar, porque quando tu tem problemas, tu pode chamar a direção, pra pedir um apoio. (Grupo focal com professores, Rio Grande do Sul)*

A valorização de alunos e professores aparece de forma integrada, por exemplo, na escola do Espírito Santo, em sua participação nos encontros anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Pode-se observar que a participação em atividades extraclasses permitiram que, em boa medida, os problemas relacionados à violência e à depredação fossem superados. Além disso, é revelador o fato de que

ex-alunos retornem à escola, participando dos seus projetos e impulsionando novas atividades, com é o caso do *Projeto Teatro* e de cursos de reciclagem e reforço, oferecidos também a outros moradores do bairro. Uma parte considerável dos professores e dos ex-professores da escola, bem como da Universidade Federal do Espírito Santo, tem envolvimento muito intenso com a escola.

Outra mostra de estratégia de valorização dos professores pode ser observada nos projetos desenvolvidos pela escola do Distrito Federal, onde se discutiu com os docentes o fato de terem bastante motivação para desenvolver todas as ações correntes, apesar da baixa remuneração comum à sua categoria. Remeteram à grande satisfação pessoal gerada por um trabalho bem realizado. Tal satisfação, aliada à competência profissional, acaba por se constituir como forte fator de motivação. Assim, o reconhecimento obtido com os resultados do trabalho contribui para um aprimoramento cada vez maior dos projetos existentes, bem como para a criação de novos projetos.

Uma outra fonte de motivação, segundo os professores, diz respeito aos aspectos “humanizadores” dos projetos desenvolvidos em sua escola. Sentem-se recompensados pelos bons resultados obtidos por seus alunos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo fato de se afastarem das drogas e por alcançarem uma consciência cidadã. Esses projetos, portanto, auxiliam no resgate da dignidade profissional dos professores, afastando-os de uma prática alienada. Há, entre eles, a consciência de que a profissão encontra-se socialmente desvalorizada e de que o salário que recebem não é digno. Assim, um modo de responder ao descaso governamental é justamente fazendo um trabalho de bom nível. Os projetos, portanto, tornam-se forma de resistência e militância pela educação.

Outro fato constatado é o grande número de escolas ter seu trabalho centrado no desenvolvimento de ações que valorizam a promoção de uma identidade étnica, atentando ao exercício dos direitos culturais dos jovens. Assim, a pluralidade da sociedade é trabalhada a partir da incorporação de atividades capazes de refleti-la. Percebe-se a predominância de temas voltados à cultura afro-brasileira, com a difusão de suas inúmeras manifestações: oficinas de capoeira, dança *afro*, manejo de instrumentos

de percussão, dentre outras. Vale destacar o depoimento da animadora cultural de uma escola onde, a partir da constatação de que a maioria dos alunos tinha origem negra ou nordestina e de que este atributo constituía fonte de auto-identificação negativa, criou-se um grupo de dança afro.

*Chegando ao local da apresentação [uma academia de dança clássica], vendo as demais dançarinas, as alunas quiseram desistir, pois achavam que passariam muita vergonha com a dança que apresentariam. As animadoras conseguiram incentivá-las e, ao final, elas foram muito aplaudidas, receberam homenagem especial da diretora da academia e, a partir daquele ano, a categoria afro foi incluída no conservatório de dança. Daquele momento em diante, o grupo se estruturou: aumentou a participação e diminuíram as desistências. Isso seria devido ao fato de as alunas reconhecerem suas raízes. (Entrevista com animadora cultural, Rio de Janeiro).*

Nesse contexto, os projetos inovadores jogam um papel importante, contribuindo para a ressignificação da imagem que os alunos negros – parcela numerosa dos estudantes da escola pública – possuem a respeito de si próprios.

A valorização transparece na melhoria do desenvolvimento escolar dos alunos. Durante a realização dos grupos focais, pode-se observar jovens bem articulados, oferecendo opiniões seguras sobre diversos temas. Apresentavam uma consciência elevada não somente a respeito dos problemas mais diretamente a eles relacionados, como drogas, violência e segurança, mas também sobre sua condição de cidadãos situados em um universo político definido.

#### **4.1.4 O exercício do diálogo**

O exercício do diálogo assume importante papel nas escolas inovadoras, tornando-se, possivelmente, instrumento político essencial a uma reestruturação de suas práticas cotidianas. Nesses estabelecimentos, a gestão vem se configurando mais participativa, na medida em que a direção despe-se do caráter centralizador que historicamente lhe foi atribuído e consegue estabelecer relações de respeito e paridade com toda a comunidade escolar.

Em algumas escolas, o diálogo aberto tem contribuído para a descentralização dos processos decisórios, com resultados bastante animadores na redução da carga burocrática, na gestão político-administrativa e na ampliação da autonomia dos diversos sujeitos no cotidiano.

Na escola do Rio de Janeiro, por exemplo, a descentralização do poder de decisão se evidencia pelo regime de revezamento de horários de trabalho e de tarefas, estabelecidos entre as diretoras, e pela distribuição de responsabilidades entre alguns professores, alunos, funcionários e colaboradores da comunidade.

Alunos e professores do Rio Grande do Sul demonstram ter uma relação baseada no *diálogo*, no *respeito* e na *amizade*, expressões recorrentes na fala de diferentes atores, que transcendem o ambiente escolar. Este ambiente de receptividade e de diálogo favorece o desenvolvimento de atividades com os alunos. Uma professora de português do turno diurno destaca o fato de conseguir o empenho e a participação dos estudantes no debate sobre sexualidade e prevenção de DST/AIDS. Além disso, dá asas aos interesses manifestados por eles, ao organizar visitas a museus, promovendo a inclusão social, ao conduzi-los por espaços até então desconhecidos. Já um professor de matemática do turno noturno que, durante as aulas, abre espaço para o diálogo a respeito de assuntos da comunidade, violência, aspectos do cotidiano etc., organiza churrascos de confraternização aos sábados, com a participação de alunos e professores. A professora de religião, por sua vez, discute questões éticas e de formação da cidadania, ampliando o universo, muitas vezes restrito, que cerca tais temas. Iniciativas como as aqui exemplificadas são, ao mesmo tempo, causa e consequência do clima de diálogo estabelecido entre os atores da escola.

O diálogo cria, então, a possibilidade de se estabelecerem relações de amizade entre alunos e professores, a partir da descoberta do que pensa e de como vive o grupo. Possibilita, também, conhecer e compartilhar novos olhares e atitudes sobre o tema em discussão que, numa perspectiva de formação, vai repercutir na vida dos sujeitos envolvidos.

*A nossa turma tem uma intimidade muito grande com os professores, de convidá-los para irem junto. A gente foi até em pizaria com quase todos os professores. A gente fez churrasco no sítio do professor de matemática. Foram todos eles, praticamente. Os professores se dão bem com os alunos. (Entrevista com aluno, Rio Grande do Sul)*

Sem dúvida, é também o exercício do diálogo fator decisivo no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade. Uma professora revela ter ainda na lembrança as marcas do tempo em que trabalhava em um estabelecimento em que a diretora não sabia o seu nome, embora estivesse lá havia um ano. Ao se referir à sua escola atual, chama a atenção para o fato de que *ninguém descarta a sua idéia, ninguém pode mudar as coisas pensando apenas nas suas próprias idéias. As mudanças surgem das coisas que já existem e são melhoradas. Assim, as conversas vão ganhando continuidade e solidez. Segundo esta professora, vão criando raízes, pois é difícil uma árvore[com raízes] muito profundas ser arrancada por um vendaval. Pode até arrancar a copa, um pedaço, mas a raiz ela não tira.*

Freire afirma que *não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros.* A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro. O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, *implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados* (Freire, 1992: 117-118).

A prática do diálogo tem constituído, ainda, importante fator de superação dos problemas internos de violência com que se defronta a escola onde muitas vezes impera a lei do silêncio. Ao se referir à maneira como habitualmente são resolvidos esses conflitos, um professor afirma que *é através da conversa, de muita conversa.* Um aluno mostra como a utilização do diálogo constitui um instrumento da escola para a criação de situações mais apaziguadoras entre os próprios colegas: *A escola está passando pros alunos, incentivando neles o diálogo, que não deve ir pra violência, que tem que conversar antes, não precisa sair batendo. A escola tá conseguindo, tão diminuindo as brigas.*

O depoimento de uma professora traz para a prática as idéias de Paulo Freire sobre o diálogo como possibilidade de conscientização.

Segundo ela, *o método da pessoa conversar é que acaba levando a outra a pensar de uma forma diferente. Eu acho que é uma preparação, são idéias novas, que deveriam estar presentes em outras unidades escolares.* Outra professora menciona o diálogo como ferramenta, *ele é nossa arma, é o nosso argumento, é conscientização.*

Cabe lembrar que, para Bakhtin (1990), a consciência não é somente um fenômeno psicológico, mas também ideológico, um produto do intercâmbio social. Assim, toda comunicação é, ao mesmo tempo, individual e social, pois reflete, conjugadamente, uma “fala interior” dos interlocutores e uma “fala externa”, assimilada do contexto sócio-cultural e econômico no qual está inserida a comunidade escolar.

Neste sentido, o educador e o educando não são frutos de uma produção isolada; o “eu” se constrói em colaboração, o que significa dizer que *os eus são autores uns dos outros*, remetendo-se à linguagem como uma criação coletiva. A linguagem nasce de um diálogo entre o “eu” e o outro, entre muitos “eus” e muitos outros. Assim, as escolas – professores, alunos, pais, diretores e funcionários – são arenas de diálogo, importantes para a construção de valores.

*Em outra escola que eu estudei, a diretora não tava nem aí. Se matavam lá na frente, chamavam a polícia, enterravam e era isso que acontecia. Nesta escola é diferente, a diretora vai atrás, se preocupa mesmo. Ela chega todo o dia ali e pergunta “Como é que tá seu (...)? Tá bem? Aconteceu alguma coisa?”, “não, não aconteceu nada” ou “aconteceu”, “ab, então tá, vamos lá conversar”. Ela é bem assim. (Entrevista com aluno, Rio Grande do Sul)*

Na maioria das escolas inovadoras, a direção tem assumido um papel fundamental para a criação de espaços convidativos ao diálogo. Conhecer experiências, atribuir valor ao que o outro pensa e faz, instigar e estar aberto a novas propostas são práticas comuns entre a direção, professores e alunos. Numa das escolas, por exemplo, os alunos reúnem-se em uma sala de aula, junto com um professor, e conversam sobre temas por eles escolhidos, a partir dos seus interesses. Temas como sexo, drogas, violência, relacionamento familiar, emprego, futuro profissional

e cidadania estão entre os mais recorrentes. O nome desta experiência, que acontece com regularidade, chama-se “Bolo com Coca”, devido ao fato de que, durante os encontros, há uma mesa com comida e refrigerante, possibilitando um ar informal e festivo às reuniões. Tanto nas entrevistas com os alunos quanto com a direção, houve unanimidade em relação a uma melhora significativa no relacionamento dos envolvidos. Segundo a direção:

*Os encontros oferecem uma espécie de treinamento para o ato de falar e ouvir, de explorar subjetividades, perspectivas individuais e pontos de vista. Assim, os alunos aprendem a “conviver com” e a “tolerar” diferenças e a se colocarem na perspectiva do outro. O diálogo passa a ser mais valorizado. (Relatório de campo, Distrito Federal)*

Quando o diálogo passa a ser mais valorizado dentro da escola, as hierarquias existentes, conseqüentemente, deixam de se configurar como empecilhos entre aqueles que convivem a maior parte do tempo juntos no espaço escolar. A entrevista com uma professora mostra que a relação dos alunos com a direção se dá no mesmo nível que a estabelecida com os professores: *Eles têm a mesma liberdade com a direção, diálogo acessível, não têm objeção. Com os serventes, também é assim, não tem obstáculo, né? Chegam, chamam a presença da diretora em sala de aula e falam, conversam e argumentam.*

Da mesma forma, na escola do Amazonas, embora exista um espaço privativo para a direção e os professores onde, teoricamente, não seria permitida a circulação dos alunos, eles freqüentavam e permaneciam nessa dependência, demonstrando estar sempre à vontade, conversando com os professores, realizando trabalhos de grupo.

Evidentemente, quando o diálogo passa a fazer parte do cotidiano dos professores e se transforma na tônica da convivência dos alunos, o retorno a situações onde tal componente não se faz presente causa estranhamento e, freqüentemente, não-adaptação à nova realidade. Há uma série de relatos de alunos que saíram da escola, passaram por outros estabelecimentos e acabaram retornando a ela, sob a justificativa de que ali *as pessoas se preocupam contigo*. Um aluno, ao tecer uma comparação entre sua escola e outra escola tradicional da cidade, salientou o fato de



que nela *nem os professores conhecem os alunos. Não há conversa. Lá não tem controle, os alunos podem sair quando querem.*

Parece, também, haver uma identificação do controle, citado pelo aluno, como algo positivo, que remete à qualidade das relações, à afetividade e à preocupação dos professores com os estudantes. O controle assume o significado de “ver o outro e reconhecê-lo como importante”: *Eles confiam nos alunos! A professora de artes deixa a gente sair da escola para fazer o trabalho, desenhar, e ela sabe que a gente vai voltar. Mesmo assim, ela quer saber quem foi e o que fez.* Nesse contexto, responsabilidade e confiança são pilares importantes para a construção do diálogo e da reciprocidade entre alunos e professores.

Esta questão também foi encontrada no relato de professores que lecionam em outras escolas. Eles estabelecem comparações e destacam como características marcantes do ambiente escolar o respeito, as boas relações pessoais, o acolhimento da escola, a união. Salientam estes aspectos como motivadores para o diálogo em sala de aula e para a existência de uma relação harmoniosa entre aluno e professor. Tal como destaca um docente: *Professor não é só repassador de conteúdo. A influência que o professor vai ter na vida do aluno vai depender de pessoa para pessoa, da relação.*

Entretanto, os alunos e a própria direção das escolas consideram que, para estabelecer um diálogo com o jovem, é necessário interesse, vontade de aprender e de penetrar num universo muitas vezes distante daquele do interlocutor. A linguagem das gírias, das entrelinhas, dos não-ditos, da postura, das maneiras de pensar e de agir do jovem se configura em “dialetos” nem sempre compreendidos pelos professores, uma vez que são pouco padronizados e sofrem muitas variações, a partir do contexto social e cultural em que vive o aluno. Embora a escola trabalhe com a concepção de que o educando está imerso na história e na cultura, nem sempre permite que seus alunos ressignifiquem os padrões estabelecidos. Nas escolas do Rio Grande do Sul e de Goiás, por exemplo, esta preocupação se faz presente:

*Para ter um trabalho bem-sucedido com o jovem, tem que ser apaixonado pelo seu trabalho e saber buscar, ouvir e não ser sisudo demais: “Ah, vou*

*tomar uma atitude, ser super-rígida, super-grosseira”. Não, não é. É nessa hora que tu tem que chegar, conversar de uma forma leve, fazer eles verem que tu também já foi um adolescente, já foi um jovem. (Grupo focal com professores, Rio Grande do Sul)*

*Eu acho que o diretor e o professor correm atrás. Os professores que antes chegavam na sala e chamavam o aluno, passavam no quadro, sentavam lá na mesa e ficavam lá, escrevendo não sei o quê, agora já vêem na prática, conversam com a gente, procuram entender a gente. Mudou bastante. (Grupo focal com alunos, Goiás)*

Há também a preocupação, por parte dos professores, com a ausência de diálogo dos alunos com a família. Sendo assim, atribuem à escola esta função, a de poder aprender com o outro. Em outra escola, tal manifestação é expressa por uma das professoras participantes de um grupo focal: *Aqui, o diálogo é especial. Muitas vezes, eles não encontram diálogo com a família. Então, a escola tem uma preocupação muito grande de dialogar, para formar aquela pessoa atuante, consciente para viver o mundo, não só ver conteúdos.*

Vale ressaltar que, quando há o diálogo na comunidade escolar, há também abertura para sugestões de alunos e professores e, portanto, mudanças no ambiente escolar, seja por conta de um professor com pouco vínculo com os alunos ou, ainda, por conta da própria família.

*Sempre que a gente percebe que um professor não está tendo um bom relacionamento com os alunos, a gente pede que seja feita uma reunião. Nós já tivemos caso que foi resolvido através da conversa franca entre professor e aluno. Às vezes, uma conversa mais particular, se for um caso mais isolado, ou uma conversa coletiva, quando a sala inteira está com problema. Procuramos resolver dessa forma. (Entrevista com coordenador, Goiás)*

*O que a escola traz, abrindo esse espaço, é demonstrar que muitas pessoas falam que no colégio há muita bagunça. Você vê muitos pais que pensam: “Ah, não vou deixar minha filha na escola, porque lá tem muito menino.*

*Abrindo a escola, mostrando que os alunos gostam do que fazem, conscientiza as pessoas. Eles deixam os alunos serem mais livres, responsáveis. O criativo é incentivar os alunos.* (Grupo focal com alunos, Goiás)

Nota-se que muitos professores apostam na melhoria das condições de vida dos alunos e apóiam seu desejo de fazer uma faculdade, um curso técnico, de *ser alguém*, e reconhecem a importância do estudo para alcançar estes objetivos: *todo mundo quer ser feliz nesse mundo, todo mundo está fazendo de tudo para ter uma vida melhor, um futuro.*

Nesse item, observa-se a importância de se considerar as trajetórias individuais em processos vinculados as ações educacionais. A postura de um diretor, o estímulo de um professor, o entusiasmo de um funcionário surge, na série de histórias contadas pelos atores que compõem o universo das escolas pesquisadas, como essencial para, muitas vezes, impulsionar processos transformadores para realidades que pareciam bastante adormecidas.

#### **4.1.5 O trabalho coletivo**

Presente na totalidade dos relatos analisados, a noção de “construção coletiva” é, sem dúvida, um dos marcos das experiências aqui referenciadas, constituindo, na maior parte das vezes, a principal responsável pela existência dessas ações. Frequentemente, é tal noção que orienta o trabalho das escolas, reafirmando a necessidade de as mesmas potencializarem os recursos humanos e materiais de que dispõem em função de projetos que privilegiem o investimento na chamada “força do coletivo”.

Quase sempre, as ações constituem-se em um ponto de chegada e de confluência, fruto de negociações, onde se aposta na responsabilidade de todos. Nesse sentido, pode-se dizer que não acontecem da noite para o dia: são tecidas no coletivo com um fio articulador que, aos poucos, vai se embrenhando no trabalho desenvolvido dentro e fora da escola, pela maioria e em benefício da maioria. Desse modo, o mote principal do trabalho coletivo é a participação, que pressupõe o envolvimento de todos no processo. Não são raras as vezes em que professores mencionam

sua importância, conforme mostra depoimento de uma professora: *A participação no projeto, isso mexe com a cabeça e influencia a sua vida. A gente fica muito mais ligada na importância do grupo, no respeito aos colegas, na importância de saber trabalhar em equipe.*

Os resultados do investimento no coletivo se traduzem no fato de dentro da escola, a maioria dos que nela atuam sabem a sua função, como se observou em várias das unidades pesquisadas. Assim, a eventual ausência dos componentes da direção não constitui obstáculo a que tudo ocorra normalmente: o trabalho se garante pelo coletivo. A escola possui uma rotina, que é conhecida por todos, e isso facilita a sua organização.

Como bem pontua Paro (2001), uma gestão participativa e descentralizada resultante do compromisso de todos pressupõe uma prática de discussão coletiva, que envolve desde a divisão de responsabilidades e a definição das funções de cada um até as decisões sobre encaminhamentos e ações concretas. Dentro dessa estratégia, a coesão dos professores e demais funcionários mostra-se fundamental, como aponta uma diretora: *Não há um momento em que a gente não junte os funcionários e os professores, pois o funcionário da escola é, também, um educador. Eles têm reuniões juntos, participam de debates, dos momentos de confraternização.*

Ainda que a construção coletiva envolva a prática democrática e o exercício do diálogo, é importante haver uma liderança capaz de coordenar e dar curso às ações, mediando os conflitos e interesses que decorrem naturalmente desse tipo de processo.

*Quando a diretora assumiu a escola, isso aqui tava aquele lixo. Primeiro, ela foi fazendo reunião com os professores. Então, os professores foram ajudando e, aí, também conscientizando os alunos. Era um trabalho contínuo, mas ninguém desanimava. Quando os pais viram o resultado do trabalho que ela estava fazendo, também começaram a ajudar. (Entrevista com professor, São Paulo)*

Um dos principais requisitos para o estabelecimento das práticas de trabalho coletivo nessas escolas é a experiência dos sujeitos envolvidos em ações similares em outras esferas, tais como igrejas,

associações de moradores, grupos de jovens, movimentos civis. Por esta razão, constata-se a importância do estímulo ao trabalho coletivo em diferentes âmbitos, já que tal prática é capaz de reproduzir-se em diversas instâncias da vida social. Alguns professores e coordenadores relatam que vivências adquiridas em espaços religiosos contribuem para o exercício do trabalho em grupo.

Ainda que, na maior parte dos casos, o desenvolvimento das ações obedeça a uma delegação de responsabilidades, onde cada um dos atores envolvidos desempenha determinado papel, o dia-a-dia escolar também dispensa uma boa dose de solidariedade e cooperação. Nesse caso, é comum o estabelecimento de laços de ajuda mútua, que são decorrentes, muitas vezes, de um trabalho de equipe bem articulado.

*Acho que o ponto principal é essa relação bem alinhada, bem definida entre os professores e as outras pessoas envolvidas com a escola. Aqui, um ajuda o outro. Por exemplo: às vezes, na hora do jornal, está passando um professor e a gente pede ajuda na redação. Então, ele vai lá e dá uma força, mesmo se não for essa a tarefa dele. Assim, todos procuram ajudar, tanto no projeto do jornal da escola como em outros projetos também. (Entrevista com professor, Mato Grosso)*

Bastante significativa – e talvez a maior responsável pelas conquistas anteriores – é a mudança representada pela possibilidade de o trabalho coletivo retirar os vários sujeitos que circulam no ambiente escolar do isolamento. Dentre esses sujeitos, destacam-se professores e alunos que, a partir de um maior envolvimento, passam a dar maior atenção ao contexto em que se dão as práticas educativas.

*A maioria das pessoas que procuram esta escola, tanto aluno quanto professor, incorpora bem, veste a camisa da escola. Quer dizer, está preocupada com a coletividade social. Você veja que, às vezes, você não conhece um professor que acabou de entrar, mas daqui a pouco você começa a conversar com ele. Aí, vê que o pensamento dele não é tão difícil, que não é muito diferente daquilo que você já está desenvolvendo ou quer desenvolver na escola. Aí, a gente cresce junto! Acho que nossa escola,*

*enquanto instituição, consegue passar, tanto para os alunos quanto para os professores que aqui chegam, essa metodologia de trabalho coletivo. (Grupo focal com professores, Goiás)*

Pode-se afirmar que um dos saldos mais positivos das práticas assumidas coletivamente no universo dos estabelecimentos pesquisados diz respeito à percepção de que os rumos da escola são de responsabilidade de todos que dela fazem parte, o que, por sua vez, demanda a adoção de uma postura que valorize um projeto educativo e social pautado no pluralismo e na prática democrática.

*O que tem de mais importante aqui e que não tinha antes? Ah, sem dúvida os projetos que a gente desenvolve hoje e que trouxeram você à nossa escola. Você olha em volta e vê: tá todo mundo aí, querendo dar sua opinião. Tá todo mundo querendo ajudar, influenciar na vida da escola. As coisas aqui mudaram muito. (Grupo focal com professores, Pernambuco)*

Ao se falar de responsabilidades coletivas, é possível fazer menção à escola de Santa Catarina, que concebe seu projeto pedagógico a partir de uma gestão pautada neste princípio. Assim, uma situação geradora é partilhada por todos os professores. Por exemplo: uma professora de geografia pediu que os alunos fossem ao laboratório de informática enviar e-mails para trabalhar o conceito de localização e orientação, desafiando-os a saber até onde esses e-mails iriam chegar: *Eles conectavam os onze computadores em rede, uma festa! Entraram a professora de inglês pra traduzir com eles, a de matemática trabalhando porcentagem, confeccionando gráficos... Então, é uma atividade que todos gostam, todos trabalham.*

Esta prática de trabalho é também apontada como uma metodologia importante a ser adotada pelas escolas, pois, como aponta outra professora, a mídia é uma grande concorrente da escola em termos de atrair a atenção dos alunos e inventar novidades. Por isso, *a gente tem que sentar e discutir a maneira de trabalhar. O profissional tem que criar junto, pois o que dá certo é complicado, é difícil de alcançar se não for em equipe.*

Entretanto, trabalhar coletivamente não é tarefa fácil. É necessário superar barreiras, uma vez que a afinidade pessoal e profissional é algo

que não existe *a priori*, mas que vai sendo construída paulatinamente. Professores de São Paulo explicitam as dificuldades iniciais que devem ser encaradas quando se acredita na importância do trabalho conjunto, embora ressaltem que, ao final desse processo, o corpo docente amadurece: *Trabalhar com alguém diferente de você significa outras idéias, outro temperamento... Vocês vão ter que pensar juntos sobre uma mesma coisa. Aí, tem que aprender a lidar com o diferente, com o outro, tolerar e ouvir pra ser ouvido, pra ser tolerado.*

#### **4.1.6 A participação da família e da comunidade**

A participação da família – em que pese ser reconhecida como de fundamental importância na vida da escola – ainda se dá de forma bastante limitada na maior parte dos estabelecimentos. Nas escolas aqui abordadas, entretanto, observou-se a existência de diversas estratégias voltadas à construção de relações positivas e compartilhadas com as famílias e as comunidades.

Nos estabelecimentos do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Distrito Federal, as reuniões de familiares dos alunos diferenciam-se das convencionais, não apenas pelo fato das escolas os receberem com lanches, chás ou flores, criando um clima receptivo e acolhedor. Em vez de se discutir a indisciplina de cada aluno e suas notas, a conversa gira em torno do desenvolvimento dos estudantes, seus avanços e dificuldades. Os professores também falam a respeito da importância dos pais acompanharem o dia-a-dia escolar de seus filhos e estarem atentos a suas atitudes e comportamentos.

*Nas reuniões com os pais, fazemos um planejamento, uma estratégia para segurá-los. Não ficamos falando mal do aluno... Fazemos dinâmicas com texto, música, cafezinho. Queremos eles dentro da escola. A comunidade é um importante parceiro na segurança e no sucesso dessa escola. (Entrevista com professores, Rio de Janeiro)*

Em outra escola, pode-se constatar o fato da mesma estar sempre aberta aos pais, que costumam comparecer em peso às reuniões bimestrais e às atividades realizadas. Na verdade, observa-se que essas escolas

enfrentam de frente o desafio de sair do círculo vicioso de culpabilizações: escola x família, família x escola, na tentativa de encontrar novas formas de relacionamento, mais dialógicos, tolerantes e solidários, reconhecendo a diversidade das composições familiares própria das sociedades contemporâneas.

Vale ressaltar que, em todos os casos analisados, o trabalho exercido pelos responsáveis pela coordenação das ações nas escolas não prescinde do estabelecimento de múltiplas parcerias e da constante realimentação das bases que sustentam tais parcerias. Por esta linha, observam-se unidades cujas alianças são realizadas no interior da escola e fora dela, como bem ilustra o depoimento que se segue:

*A comunidade aqui apóia muito a diretora, valoriza o trabalho dela e ela também valoriza o pessoal que vem até aqui participar com a gente. Ela recebe todo mundo muito bem. Os pais, aqui, têm os mesmos direitos que os filhos têm. Eles entram na escola, participam das reuniões, participam da mostra cultural. Enfim, participam do dia-a-dia. (Grupo focal com professores, São Paulo)*

Com relação à comunidade, o investimento em sua participação efetiva no dia-a-dia foi, igualmente, a saída encontrada por muitas escolas para aproximar seu trabalho das legítimas aspirações da população, em entornos particularmente violentos e problemáticos. Para tanto, a visão da direção sobre o papel da instituição tem peso importante, como resalta uma das diretoras, quando afirma que parte do princípio de que a escola pública *não pertence a nenhum governador, a nenhum secretário de educação e a nenhum dirigente*. Na opinião da educadora, a escola constitui-se em bem da comunidade onde se insere, comunidade essa a quem cabe preservá-la: *Para preservá-la, é necessário estar dentro dela, nos dizendo o que quer do ensino, suas necessidades, ajudando a administrá-la. Só acreditamos na educação que está envolvida com todos os segmentos da sociedade*.

Em seu depoimento, a diretora destaca, ainda, acreditar que a Educação não é de responsabilidade exclusiva do governo: *É de todos, dos dirigentes, do corpo docente, da comunidade*. De fato, em sua escola, a partir de inúmeras reuniões entre diferentes lideranças comunitárias e



professores, funcionários e alunos, chegou-se ao estabelecimento de um plano de trabalho conjunto, visando à melhoria do atendimento e, conseqüentemente, a uma relação harmoniosa. Esse plano, além de possibilitar a co-responsabilização por parte de todos os envolvidos, constituiu a base para a criação de diversos projetos voltados ao interesse coletivo.

Vale atentar ao fato de que, se não há uma grande diferença no estado físico das escolas pesquisadas em relação à maioria das escolas públicas do país, é com respeito às práticas e atitudes dos integrantes da escola e do seu entorno face ao espaço escolar que se estabelece o novo. Em São Paulo, a pichação, a depredação e a sujeira eram uma constante, por parte de alunos e membros da comunidade. O funcionamento em quatro turnos, praticamente ininterruptos, dificultava a manutenção da limpeza e a organização. Os índices de evasão e repetência eram altos e a unidade não desenvolvia qualquer tipo de trabalho pedagógico para reverter essa situação. Várias famílias recusavam-se a matricular seus filhos. Muitos jovens relataram a vergonha que sentiam por estudar em um lugar *tão horrível*. Entretanto, a gradativa organização da comunidade e a mudança na direção do estabelecimento deram início a uma série de transformações internas e externas: as famílias e a comunidade foram convidadas ao diálogo e conclamadas a apoiar medidas capazes de alterar o perfil da escola. O depoimento de sua diretora é esclarecedor:

*Criamos mutirões para melhorar a infra-estrutura e os pais passaram a colaborar com a limpeza e a segurança dos alunos. Em sistema de rodízio, freqüentavam diariamente a escola e colaboravam com tudo que era necessário. Procuramos, também, uma aproximação com as entidades do bairro, principalmente a associação dos moradores.* (Entrevista com diretora, São Paulo)

A participação da comunidade, muitas vezes, preenche determinadas carências das escolas. Como na maioria delas há dificuldades para a obtenção de recursos para investimentos, notadamente os de infra-estrutura, é comum a realização de pequenas

reformas com a participação dos moradores e comerciantes locais. Estas iniciativas têm-se revelado um bom mecanismo de aproximação com o entorno, como destaca uma professora: *O importante é conquistar as pessoas, trazê-las para dentro da escola, mostrar que a escola também é um espaço delas, do qual elas têm que se apropriar.* Nessa linha, parece interessante o depoimento de um pai de aluno, que atua voluntariamente na escola em atividades culturais.

*A gente começou aqui com trabalho voluntário, faz tempo. Cresceu muito a nossa arte, aqui dentro. A gente faz um trabalho educativo. Procura passar não só a capoeira em si, mas a cultura, a parte instrumental, a parte poética que a capoeira oferece. A gente procura sempre estar viajando, fazendo passeio, intercâmbio das pessoas daqui com as pessoas de fora. A comunidade sempre participa com a gente.* (Entrevista com responsável, Mato Grosso)

Vale destacar a situação de algumas unidades que encontraram no desenvolvimento de práticas de trabalho voltadas para dentro e para fora da escola a solução tanto para a preservação de seu patrimônio físico quanto para o desempenho de suas funções educativas, como relata uma professora ao lembrar os problemas que havia quando a escola era arrombada ou quando se instalava briga e confusão em suas dependências: *A coisa mais importante que a gente fez – e continua fazendo – foi trazer a comunidade para trabalhar com a gente. Depois disso, os nossos problemas quase acabaram. Agora, a gente até consegue dar aula!* [risos].

#### **4.1.7 A ressignificação do espaço físico**

Um aspecto que vem chamando a atenção é o processo de ressignificação dos espaços da escola. Nota-se que, em alguns estabelecimentos, a forma como tais espaços vinham sendo utilizados tornou-se alvo de preocupação. Alguns diretores atentaram para a existência de áreas sub-aproveitadas no interior das unidades, seja porque eram abandonadas, sujas e pouco freqüentadas, seja porque eram utilizadas para infrações, como o consumo de drogas. Procurou-se, então, estabelecer uma nova dinâmica para seu uso, definir novos significados.

Na escola de Mato Grosso, constatou-se uma situação bastante significativa: o “porão” – anteriormente abandonado, a ponto de, em certa ocasião, ter servido de esconderijo para um indivíduo armado – tornou-se área voltada para manifestações artísticas e culturais, levadas a efeito pelos próprios alunos. Abriga a fanfarra, ali localizada pelo fato de as condições acústicas evitarem que o som cause transtorno a outras atividades escolares. O grupo ensaia cotidianamente, apresentando peças da música popular brasileira e de outros gêneros, como a *soul music* e o *funk*. Tal situação demonstra a capacidade da escola ocupar certos espaços simbolicamente importantes, atribuindo novos valores ao seu uso. A preocupação em associar qualidade e criatividade vem se revelando como uma estratégia bem-sucedida.

Em outra escola, a de São Paulo, uma pequena iniciativa trouxe mudanças importantes para a conservação do espaço. O estabelecimento era conhecido como “barracão”, por ser muito castigado e depredado. Segundo professores, alunos, pessoas da comunidade e a própria direção, era difícil evitar as invasões. No aspecto pedagógico, a escola era tida como “péssima”, o que levava muitos pais do entorno a matricular seus filhos em outros locais, ainda que tal atitude implicasse em custo de transporte. A mudança de direção gerou uma nova orientação. Segundo a diretora, *os problemas eram tantos que não sabíamos por onde começar*. Uma das iniciativas mais surpreendentes foi a instituição do “lava pés”. Como muitas das ruas próximas eram de terra, todo aluno antes de entrar deveria lavar os sapatos para manter limpo o interior da escola. Esta prática gerou uma preocupação dos alunos em procurar conservar outros espaços da escola e constituiu mote para desdobramentos importantes, estabelecendo-se novos padrões de interação e relacionamento. Aos poucos, a escola passou a ser reconhecida de outra forma, tanto pelos alunos e professores quanto pelos moradores do entorno, que começaram a participar de sua preservação.

Observa-se, portanto, que determinadas mudanças realizadas na dinâmica dos ambientes sociais, seja pela reforma física ou pela ocupação de espaços vazios, geram transformações de atitudes e comportamentos. Percebe-se que as iniciativas que visam organizar e preservar o espaço físico trazem, em seu bojo, a concepção de uma proposta pedagógica

calçada na construção de uma escola capaz de atender aos interesses de alunos e professores, figuras decisivas. Tais procedimentos singularizam o jovem, o professor e a escola, permitindo que este espaço seja especial para todos.

Na escola do Distrito Federal, uma experiência aparentemente simples, mas que demanda disposição pedagógica do grupo docente, resultou na diminuição do abandono escolar e no maior interesse dos alunos em participar das aulas. Segundo a direção, a organização da escola em salas-ambiente trouxe uma série de vantagens, sendo mais destacado o fato de que *os alunos e os professores encontram uma sala já organizada para a aula, o que representa economia de tempo, além de uma aula qualitativamente melhor.*

Há uma grande preocupação com o investimento em ações que levem à mudança da imagem negativa da escola pública e à valorização do espaço escolar. Como afirmou a coordenadora da escola de Alagoas, *a escola vem se empenhando em melhorar as áreas para o esporte, para as atividades artísticas e para a biblioteca, para dar oportunidade aos alunos de conhecer outros espaços da cidade.*

A valorização do espaço escolar – vista aqui a partir de medidas de investimento, preservação e manutenção da infra-estrutura – aparece como uma das estratégias de conscientização e elevação da auto-estima de todos os envolvidos. Como salientou a diretora da escola de Pernambuco, cuja fala remete à compreensão de cidadania como um conjunto de ações e práticas concretas, indissociáveis do cotidiano: *Não adianta nada trabalhar a importância da conservação da Amazônia se eu não conservo o lugar em que eu vivo, o meu espaço. No fundo, queremos trabalhar ética e cidadania.*

A existência de um espaço físico limpo, ordenado e bem ocupado constitui aspiração de todos os integrantes da comunidade escolar. Nos estudos realizados, foi possível observar diferentes estratégias, que permitem dar um novo significado às instalações da escola, valorizando a integração das pessoas com o seu ambiente.

É importante ressaltar, que algumas das escolas que compõem esse estudo também estão em estado precário, com paredes descascadas, pichadas, riscadas, sujas e, em alguns momentos, ameaçadas de invasão

por gangues e bandos do entorno. Entretanto, essa situação não impede a realização de determinadas iniciativas que visam à melhoria do ambiente escolar e à diminuição da violência.

O uso de computadores pelos alunos, conjugado ao acesso à internet, em algumas escolas inovadoras, pode estar indicando uma situação diferenciada. Tal constatação contrapõe-se a resultados de pesquisas da UNESCO<sup>30</sup>, que relatam queixas de alunos a respeito da inexistência de computadores e de acesso à internet para seu uso. Neste sentido, constata-se que estas escolas, embora medianas em termos de recursos materiais, disponibilizam seus equipamentos para toda a comunidade escolar.

Como a maioria das escolas tem dificuldades em obter recursos para investimentos em infra-estrutura, muitos estabelecimentos optam por realizar pequenas reformas com a participação de moradores e comerciantes locais. Tal tipo de atividade mostra-se igualmente útil para que a comunidade possa também ajudar a escola a encontrar soluções para os problemas de invasão, depredação e pichação, como exemplifica uma diretora: *Os pais começam a cobrar dos seus filhos, e isso ajuda no trabalho da escola.* Na fala da diretora da escola de Alagoas, essa situação também aparece com destaque:

*Apesar da nossa comunidade ser muito problemática, a relação comunidade-escola é boa. Fizemos, outro dia, um mutirão de lixo, acompanhado de caminhada e carreta. Trouxemos carro de som, divulgando o trabalho. Pintamos e consertamos o muro. Com isso, eu sei que ninguém mais coloca saco de lixo no muro da escola. Ela está limpa! Antes, tinha dia que você chegava aqui e nem conseguia dar aula, era uma podridão.* (Entrevista com diretor, Alagoas)

Registraram-se, na quase totalidade das escolas, reclamações de alunos e professores sobre certas ações desrespeitosas ao patrimônio público, praticadas por outros alunos: muitos atos de “vandalismo” são a

---

<sup>30</sup> Violências nas escolas (Abramovay e Rua, 2002); Escolas de paz (Abramovay et al., 2001).

eles atribuídos. No entanto – e talvez seja este um diferencial das escolas inovadoras –, observa-se que existe vigilância e controle interno com relação a estes alunos, por parte dos professores ou dos próprios colegas.

Acompanhando a vigilância do patrimônio, as escolas, de acordo com suas possibilidades, investem na recuperação do espaço físico como estratégia para a diminuição das depredações. Observou-se que elas procuram melhorar e ampliar suas instalações, adquirindo novos equipamentos (vídeos, computadores, carteiras etc.) e realizando obras de infra-estrutura (construção de quadras de esportes, pavilhões, reforma de salas, instalação de ventiladores, manutenção dos equipamentos). Medidas como essas têm-se revelado de extrema importância, pois conseguem interessar e motivar tanto à comunidade escolar como à do entorno, contribuindo para resgatar a imagem positiva da escola.

É notória a relação por vezes tensa da escola com o seu entorno. Observa-se que os bairros onde ficam situadas as escolas geralmente são desprovidos de equipamentos sociais públicos, tais como hospitais, postos de saúde, bibliotecas, centros culturais, áreas de lazer etc., sendo a escola, às vezes, a única opção de lazer. Como relata uma professora do Rio Grande do Sul, a escola acaba sendo compelida a ficar mais tempo aberta para os alunos: *Eles querem estar na escola todo o tempo, jogando bola... A escola é uma grande parte da vida deles. Ao invés de ir ao shopping, eles vêm pra cá.*

Essa percepção leva, em muitos casos, a um arranjo e a uma organização da unidade escolar concebidos de forma a “protegê-la” da ameaça externa – policiamento na porta da escola, portões fechados e vigias. Entretanto, a despeito de tais iniciativas, o estudo nas quatorze escolas revela que certas medidas de “proteção” do patrimônio não são eficientes se não vierem acompanhadas de ações que visem à mudança de comportamento e de atitudes em relação ao ambiente escolar, como sugere a fala abaixo:

*O grande desafio é justamente isso, colocar na cabeça de todos da comunidade que a escola está no bairro e pertence ao bairro e todos eles têm que cuidar, independente de ter um envolvimento direto. Um parente estudando ou trabalhando nela, tem que cuidar da escola. (Entrevista com diretor, Amazonas)*

Tal integração efetua-se com a criação de certos mecanismos de participação da comunidade nas atividades da escola, assim como no uso do espaço escolar. Muitos relatos enfatizaram a importância de se “conscientizar” os moradores locais sobre a necessidade da preservação e conservação das instalações escolares. Como sugere um aluno, *depreciar o local em que estudamos e moramos significa depreciar a nós mesmos.*

#### **4.1.8 O incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento**

As diversas formas de convivência também são valorizadas e colocadas como condição para o avanço do trabalho educativo. Saídas para passeios com alunos têm sido aproveitadas como momentos possíveis para se trabalhar a colaboração e a solidariedade entre eles, compartilhando vivências e histórias de vida.

A idéia de transformação dos espaços internos tem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino, por meio da maior motivação dos alunos e dos professores. Ao serem criados ou ampliados os espaços de sociabilidade, possibilita-se sua maior integração.

Na escola do Distrito Federal, desenvolve-se uma experiência na qual os alunos de um determinado turno têm atividade alternativa em outro. Reúnem-se em uma sala de aula, sob a coordenação de um professor, e conversam sobre assuntos previamente estabelecidos por eles próprios, a partir de seu interesse. Temas como sexo, drogas, violência, relacionamento familiar, emprego, futuro profissional e cidadania estão entre os mais procurados. Nas entrevistas, declararam gostar muito dessa experiência e a apontaram como fator de significativa mudança no relacionamento familiar. Os encontros oferecem uma espécie de exercício dos atos de falar e de ouvir, de explorar subjetividades, perspectivas individuais e pontos de vista. Os alunos aprendem a “conviver com” e a “tolerar” diferenças e a se colocar na perspectiva do outro.

Ao associar ensino com lazer e cultura, a escola amplia sua capacidade de motivar os diferentes atores sociais (pais, alunos, professores e funcionários) e de oferecer alternativas criativas para a diminuição da evasão escolar e da violência interna. Na escola do Rio

de Janeiro, a construção de mapas das redes de relação pessoal e dos espaços escolares significativos para os alunos<sup>31</sup>, levada a efeito durante a pesquisa, evidenciou a importância que os jovens conferem à escola como espaço de socialização. Uma aluna apontou o pátio de entrada como lugar muito significativo, *pois é onde encontro todos os amigos reunidos*. Outro aluno, ao desenhar sua rede de relações, representou a escola no centro do mapa, dela partindo todas as suas ações sociais até mesmo sua residência foi posta em segundo plano.

Os jovens estudantes foram unânimes em afirmar que não há opção de lazer no bairro, à exceção da oferecida pelo colégio que, ao desenvolver atividades artísticas e culturais durante toda a semana – inclusive aos sábados e domingos –, torna-se ponto de encontro daqueles que estão em busca de lazer. São recorrentes os casos de alunos que creditam a esta oportunidade o fato de estarem menos expostos à *violência da rua*.

Também presente nas chamadas escolas inovadoras está um constante movimento de incorporação, em seu cotidiano, de diversas manifestações culturais produzidas no âmbito extra-escolar, tais como o *hip-hop*, a dança afro, o grafite, a capoeira etc. –, cujos desdobramentos, por sua vez, são reincorporados tanto pela própria escola quanto pelo ambiente que os originou, resultando num movimento incessante de realimentação das duas esferas.

Em função de tais ações, muitos jovens de fora das escolas têm seu interesse despertado pelo teatro, pela dança e pelo desenho, entre outras áreas afins, o que tem favorecido o surgimento de novas formas de organização, bem como o estabelecimento de identidade entre sujeitos com diferentes inserções.

Esse processo vem contribuindo para o que se poderia caracterizar como (re)construção do sentido de pertencimento em relação à escola, na condição de espaço institucional público. Para o jovem, isso se expressa no orgulho de ser reconhecido como aluno de uma determinada

---

<sup>31</sup> A técnica utilizada junto aos alunos dessa escola consiste no mapeamento de suas relações significativas e dos seus espaços de pertencimento com base na vivência cotidiana, por meio do desenho.



escola, de zelar pelo patrimônio comum, de mobilizar-se para conquistar melhorias e de participar ativamente das ações cotidianas e dos eventos correntes, como revela a fala de um aluno: *A partir da escola, a gente se interessa por alguma coisa, descobre algum dom, porque aqui tem vários projetos justamente pra gente descobrir no que é bom.*

Ao possibilitar o aprofundamento das relações interpessoais e a elevação da auto-estima, o investimento no sentido de pertencimento parece gerar um compromisso com a continuidade das ações, como sugere um professor ao afirmar que: *Trabalhar com um grupo é bom pro seu próprio crescimento íntimo. É ótimo conhecer e se dar bem com as pessoas... Isso acaba mudando a vida da gente mesmo, não só a vida da escola.* Da mesma forma, a fala de um aluno dá conta da satisfação com “o que está dando certo”: *Eu acho que qualquer pessoa consciente, que tenha juízo, que vê que a coisa é boa, quer mais é que ela continue. Ninguém gosta de estragar um trabalho bem feito, só se for maluco!*

Nas escolas estudadas, percebeu-se uma tendência ao cultivo da memória social. Há grande preocupação com o registro do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas, através de fotografias, vídeos e livros. Esse cultivo da memória também toma corpo nos tempos e espaços criados para a participação de ex-alunos e outros membros da comunidade que mantêm vínculos criativos e nutrem afetos com a escola.

A permanência dos sujeitos no espaço da escola é significativa para a compreensão das inúmeras referências que tivemos sobre o sentimento positivo de pertencimento a esse espaço escolar público. No relato de alunos, professores, diretores e funcionários, as histórias de suas escolas parecem sempre presentes, ainda que, muitas vezes, nas entrelinhas. Cada vez mais, eles se vêm nelas incluídos.

#### **4.2 INVESTINDO NO BOM CLIMA ESCOLAR E EM ESTRATÉGIAS QUE FAZEM A DIFERENÇA: O PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS**

Idealizado no âmbito de uma política global de desenvolvimento de uma Cultura de Paz e de consolidação de valores democráticos, de forma a combater as desigualdades entre as nações, os elevados índices de violência e a persistência de diferentes formas de discriminação

(Noletto, 2001), o Programa Abrindo Espaços configura-se como alternativa de ocupação e lazer para jovens, tendo como objetivo contribuir para a redução dos níveis de violência registrados entre eles durante os finais de semana, mais elevados do que os atingidos nos dias úteis, conforme constatado por Waiselfisz (2000)<sup>32</sup>.

A concepção do Programa resgata a importância da educação, valendo-se, principalmente, do aporte conceitual oferecido por Delors e Morin. Para Delors (1998), a educação deve ser organizada com base em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Morin (2000), por sua vez, defende, com vistas ao milênio recém-iniciado, a construção de uma educação fundamentada em “sete saberes”: *as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão), os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão e a ética do gênero humano*.

No “Abrindo Espaços”, a escola vê-se reconhecida como *locus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência (Abramovay *et al.*, 2001). Parte-se do pressuposto de que a instituição escolar é detentora de representatividade e respeitabilidade junto aos jovens e às comunidades, pela possibilidade de constituir-se como espaço de referência e pertencimento, tendo em vista a posição social que ocupa como núcleo organizado legítimo; pelo fato de ser um local de acesso a todos os membros da comunidade, independente de estarem formalmente a ela vinculados; pela condição potencial que tem de se configurar como via mais informal de aproximação entre a juventude, a família e a comunidade.

Mas não é somente do espaço escolar que se vale o Programa: sua efetivação, fundamentada em ações de cunho cultural, artístico e esportivo, depende da participação do coletivo da instituição – diretores, professores, merendeiras, auxiliares etc.; suas atividades incorporam-se a práticas educativas e a outras iniciativas em curso; são utilizados seus

---

<sup>32</sup> De acordo com as pesquisas do autor, há um desmesurado aumento das taxas de homicídios de jovens aos sábados e domingos, 57% mais elevadas do que as registradas durante os dias úteis.

equipamentos e materiais. Assim, o “Abrindo Espaços” conta com os recursos humanos, técnicos e físicos disponibilizados pela escola, conjugados em um projeto educacional consistente – cujos focos são o **jovem**, a própria **escola** e a **comunidade** (Noletto, 2001: 18) –, capaz de contribuir para o fortalecimento da cidadania e da participação dos jovens.

O “Abrindo Espaços”, nos estados onde está implantado (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia)<sup>33</sup>, adquire características específicas, de acordo com a realidade local, conformando-se por meio de parcerias com secretarias de educação e outras instituições e organizações da sociedade civil.

De forma geral, o Programa é operacionalizado através da abertura de escolas nos finais de semana, de preferência em unidades de ensino que disponham de espaço físico adequado – laboratórios de informática, quadras de esporte, bibliotecas etc. –, localizadas em áreas de elevada incidência de violência e com poucas alternativas de lazer e cultura. Seu implemento se dá através da realização de oficinas e ações diversas, selecionadas a partir de consulta à juventude local. Tais oficinas são ministradas, na maioria das vezes, por voluntários, preferencialmente jovens e membros da comunidade do entorno escolar, onde são desenvolvidas atividades na área da cultura, dos esportes, das artes e do lazer, entre outras do interesse da juventude.

Uma das marcas mais importantes do “Abrindo Espaços”, entretanto, vem a ser o seu caráter processual, explicitado no fato de reelaborar-se cotidianamente, tendo como norte a prática da tolerância e o respeito mútuo.

As estratégias de que se vale o Programa têm se revelado bastante acertadas, como apontam avaliações realizadas desde o início de suas atividades. Não se pode negar que, o “Abrindo Espaços” já acumula importantes conquistas. Por certo, os finais de semana de muitos brasileiros vêm ganhando novas e promissoras perspectivas,

---

<sup>33</sup> O Programa recebe distintas denominações locais: “Escolas de Paz”, no Rio de Janeiro; “Escola Aberta”, em Pernambuco; “Abrindo Espaços”, na Bahia. No momento, acha-se em fase de implantação nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

considerando-se o fato de que a iniciativa conta com a aprovação da grande maioria dos atores envolvidos, alcançando resultados positivos na redução da violência intra e extra-escolar.

Algumas conquistas traduzem a importância do Programa, tais como: a possibilidade de ampliação do universo cultural dos jovens e dos professores; a aproximação entre a escola e a família; o reconhecimento do espaço escolar como instância de cuidado e de não-exposição da juventude a situações de violência; a possibilidade de se desenvolverem novas alternativas de convivência entre jovens de diferentes grupos, no interior da escola ou externamente a ela; o estabelecimento de maior aproximação e solidariedade entre os jovens, os professores e as comunidades, viabilizando espaços de encontro, diálogo e afetividade.

Os resultados de avaliação realizada ao longo de 2000, sobre a primeira etapa do Programa no Estado do Rio de Janeiro (Abramovay *et al.*, 2001)<sup>34</sup>, ressaltam o sentimento positivo despertado em seus integrantes e o potencial demonstrado pela escola como lugar de sociabilidade.

Ao apontar os motivos que os levavam a participar das atividades, 66,9% dos jovens pesquisados afirmaram que desejavam encontrar amigos e 49,3% que gostariam de conhecer pessoas, conforme a tabela 11.

---

<sup>34</sup> Durante a primeira etapa do Programa no Rio de Janeiro, procedeu-se a uma avaliação de processo, como subsídio para sua eventual reorientação e ampliação. Constituiu-se de duas abordagens complementares: quantitativa, baseada em *survey*, realizado através de questionários respondidos por alunos, diretores e grupos de animadores das escolas participantes; qualitativa, baseada na realização de grupos focais em seis escolas selecionadas, com jovens participantes e com não-participantes do Programa, e com integrantes das equipes responsáveis por seu desenvolvimento. Na abordagem quantitativa, essa pesquisa buscou atingir o então universo de escolas participantes (111 em todo o Estado), sendo utilizados questionários auto-aplicáveis para os alunos (11.560 em todo o Estado) e para os diretores (89 em todo o Estado) e integrantes dos grupos de animadores do Programa (931 em todo o Estado). Na abordagem qualitativa, foram ouvidas, em 24 entrevistas e 19 grupos focais, cerca de 220 pessoas na área metropolitana do Rio de Janeiro, resultado de 34 visitas a escolas selecionadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e São João do Meriti.

**TABELA 11 – Razões de participação no Programa Escolas de Paz, segundo os jovens, 2000 (%)**

Razões de participação	%
Para encontrar os amigos	66,9
Gosto da programação	54,8
Gosto da escola	52,1
Para conhecer pessoas	49,3
Para aproveitar o tempo	45,2
Gosto da equipe responsável	40,6
O horário é bom	40,4
A escola é próxima	31,3
Gosto dos frequentadores	29,6
O acesso à escola é fácil	28,8
Seus pais incentivam	27,7
Para não ficar na rua	26,4
Não tem outra coisa para fazer	23,1
Por causa das refeições	9,6

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

Estes índices reforçam a percepção da escola como espaço legítimo do estabelecimento de relações sociais potencializados pelo Programa.

O sentimento positivo está igualmente presente na opinião de jovens e animadores<sup>35</sup> com relação ao impacto das atividades desenvolvidas na redução da violência, como demonstra a tabela 12.

<sup>35</sup> Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa no Rio de Janeiro, em sua primeira etapa.

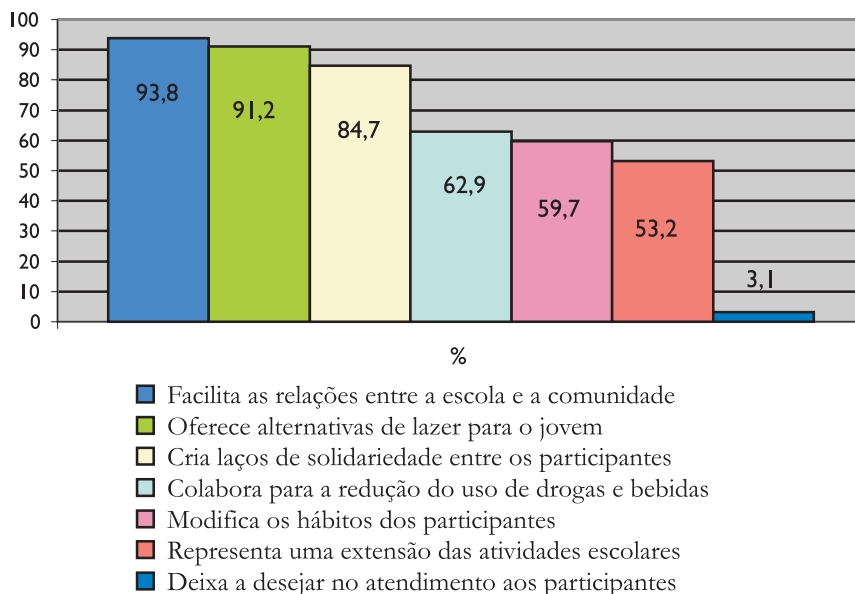
**TABELA 12 – Avaliação de jovens e animadores quanto ao impacto do Programa (%)**

Impacto do Programa	Animadores	Alunos
Ajuda a diminuir a violência na escola	82,0	69,5
Ajuda a diminuir a violência em outros locais	72,3	43,2
Ajuda a diminuir a violência no seu bairro	66,7	43,0
Ajuda a diminuir a violência na sua família	53,9	36,3
Não ajuda a diminuir a violência	5,3	13,9

Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

Da mesma forma, o Programa é reconhecido por sua potencialidade em outras categorias de demandas e necessidades sociais, como é possível observar na opinião de animadores sobre seus resultados, conforme o gráfico 1.

**GRÁFICO 1 – Avaliação, pelos animadores, dos resultados do programa, 2000**



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000.

O espaço do Programa Abrindo Espaços na Bahia é reconhecido como uma instância pública de caráter único, no qual as oportunidades são democratizadas.

*Como lá na minha rua não tem lazer o que eu faço? Venho tomar curso no Abrindo Espaço. Eu venho aqui e me divirto à beça (...) tomando todas as aulas que queria ter. Eu não vou pagar, venho para cá, que é de graça, e acabo me divertindo e aprendendo outras coisas mais. (Beneficiários, Avaliação do Programa Abrindo Espaço na Bahia, 2003)*

Também no que diz respeito à participação dos jovens – alunos ou não – e de outros integrantes das diferentes comunidades nas ações desenvolvidas, a avaliação em pauta revelou que sua presença foi bastante expressiva, colaborando para o fortalecimento do processo de aproximação entre as escolas e seu entorno. Alguns exemplos são significativos, como o de um adolescente pichador do Rio de Janeiro, com diversas passagens pela polícia, que, a partir do Programa, voltou para a escola e tornou-se disputado “grafiteiro”, cujo trabalho passou a despertar forte interesse. Da mesma forma, outro caso é relatado no Programa na Bahia:

*Eu pichava tudo, todos os monumentos importantes da cidade. Na minha cabeça, antes, era assim: quanto mais importante, melhor! Gostava de me juntar com a galera e arrepicar. Agora não penso mais desse jeito. Descobri o grafite aqui no Programa e quero ganhar a vida fazendo isso. (Aluno, Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000)*

*(...) ele pichava a escola toda, as cadeiras, mesas, paredes e aí a diretora fala assim: “Você gosta de pichar, tem um trabalho ótimo para fazer aqui aos sábados”. (Entrevista com jovem colaborador, Abrindo Espaços, Bahia)*

Os jovens beneficiários se sentem atraídos pelos cursos e têm oportunidades, como expressam, que não estariam ao seu alcance:

*Em Salvador, um curso de teatro pra iniciantes, tem que pagar R\$ 170,00 por mês. Então ele abriu este espaço de graça para a comunidade, a gente se descobrir.* (Beneficiários, Avaliação do Programa Abrindo Espaço na Bahia, 2003)

*Tenho muita necessidade de aprender inglês e estou achando muito gratificante o Projeto da UNESCO, porque é só assim que eu posso. Curso de inglês, informática, capoeira (...) seja o que for, é um incentivo pra gente.* (Beneficiários, Avaliação do Programa Abrindo Espaço na Bahia, 2003)

Assim, de acordo com os resultados da avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia é possível perceber o impacto dessas ações nas mudanças de atitude dos jovens frente à vida, construídas na medida em que se sentem respeitados. Destaca-se o fato de que quando perguntados sobre o que mais gostam no Abrindo Espaços, a opção mais apontada pelos beneficiários é “encontrar amigos”

**TABELA 13 – Beneficiários do Programa Abrindo Espaços, segundo o que mais gostam no Programa – 2002**

O que mais gosta	Freqüência	Percentual
De encontrar amigos/conhecer pessoas	1.461	53,2
Da equipe responsável	1.294	47,1
De ampliar conhecimentos	1.147	41,7
Das oficinas	1.027	37,4

Fonte: UNESCO, Abrindo Espaços, 2002.

Nota: Foi perguntado aos beneficiários: *Do que você mais gosta no Programa Abrindo Espaços?*

Este Programa, certamente, se estabelece como estratégia de construção de novas possibilidades de convivência e solidariedade para aqueles que deles participam. A avaliação dos beneficiários é extremamente positiva e todos os atores que participam deram nota superior a 8,5, considerando valores de zero a dez, como se observa na tabela a seguir:



**TABELA 14 – Beneficiários do Programa Abrindo Espaços, segundo avaliação dos participantes do Programa – 2002**

<b>Atores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Jovens beneficiários	2.679	9,0
Equipes executoras	220	8,9
Oficineiros	352	8,5
Diretores	56	8,5

Fonte: UNESCO, Abrindo Espaços, 2002.

Nota: Foi perguntado aos beneficiários: *De 0 a 10 que nota você dá ao Programa Abrindo Espaços?*

Outro estudo realizado sobre o impacto do “Abrindo Espaços” nos Estados de Pernambuco e Rio de Janeiro (Waiselfisz & Maciel, 2003)<sup>36</sup>, confirma o saldo positivo do “Abrindo Espaços” para o estabelecimento escolar, no sentido da redução da violência que o atinge, interna e externamente.

A tabela a seguir, elaborada a partir da percepção de diretores de escolas participantes e não participantes do Programa, dá conta dessa situação. Como pode ser comprovado, as escolas participantes do “Abrindo Espaços”, em ambos os estados, tenderam sempre a apresentar uma média de melhoria da situação maior nos 18 aspectos listados do que as não participantes. Em alguns itens, os benefícios apresentam-se bem acentuados, o que, por sua vez, ratifica os resultados do estudo apresentado anteriormente (Abramovay *et al.*, 2001), dando conta das enormes potencialidades do Programa no curso de sua implementação no Estado do Rio de Janeiro. Dentre os principais índices de melhoria observados nessa tabela, destacam-se, tanto no RJ quanto em PE, os seguintes aspectos: brigas na escola; indisciplina dos alunos; interesse da comunidade pela escola; relações entre alunos, pichações; relação entre professores e alunos; aprendizagem dos alunos; vandalismo/deprecação da escola e ofensas pessoais e humilhações.

<sup>36</sup> O estudo constitui-se de uma avaliação objetiva do impacto do Programa na redução da violência, tanto na escola como no seu entorno, nos dois estados onde o mesmo foi implantado em caráter pioneiro. Para isso, utilizou-se um modelo de avaliação capaz de, ao mesmo tempo, oferecer respostas rápidas e apresentar solidez metodológica no mapeamento da incidência das diversas manifestações de violências, desenvolvendo-se, em cada um dos estados, a partir de dois grupos de escolas – participantes e não-participantes (grupo de

**TABELA 15 – Escala de melhoria<sup>37</sup> das escolas participantes e não participantes do Programa Abrindo Espaços no RJ e PE, segundo os diretores**

ASPECTO	Rio de Janeiro		Pernambuco	
	Participantes	Não Participantes	Participantes	Não Participantes
Brigas na escola	58,7	27,2	55,7	36,4
Roubos	19,2	18,4	25,4	19,0
Furtos	32,7	13,6	36,1	23,3
Vandalismo/deprecação da escola	45,2	30,1	45,9	23,3
Pichações	51,9	26,2	43,1	20,0
Agressões sexuais	3,8	1,9	20,0	20,2
Tráfico de drogas	11,5	5,8	17,4	15,8
Uso ou consumo de drogas	9,6	3,9	23,5	15,0
Ofensas pessoais/humilhações	26,0	4,9	38,0	19,0
Porte de armas de fogo	1,9	1,0	14,0	9,7
Gangues na escola	8,7	1,0	22,5	19,3
Indisciplina dos alunos	64,4	15,5	54,1	25,4
Uso de álcool na escola	4,8	1,9	24,6	17,2
Interesse da comunidade pela escola	82,7	49,5	84,4	60,0
Participação dos pais	78,6	54,4	73,8	64,5
Relação entre professores e alunos	63,1	37,9	62,8	48,8
Relação entre alunos	77,7	28,2	66,1	37,5
Aprendizagem dos alunos	61,5	37,9	53,3	38,3

Fonte: Avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços, UNESCO, 2003.

controle). Dessa forma, foram pesquisadas 102 escolas participantes do Programa Escolas de Paz e igual número de não-participantes, no Rio de Janeiro, e 120 escolas participantes do Programa Escola Aberta e igual número de não-participantes, em Pernambuco. Foram consideradas situações intra e extra-escolares indutoras de violência e pesquisada a percepção dos gestores escolares sobre a melhoria ou o agravamento dessas manifestações, tomando-se os resultados do Programa nos anos de 2000, 2001 e 2002.

<sup>37</sup> A escala corresponde às comparações realizadas pelos diretores entre a situação anterior e a atual das escolas pesquisadas. Às respostas “melhor” foi atribuído valor 100 positivo; às respostas “igual”, valor 0 e às respostas “pior”, valor 100 negativo, obtendo-se, portanto, uma amplitude que pode variar de 100 pontos positivos até 100 pontos negativos. Por exemplo: se todas os diretores respondessem que a situação melhorou, o valor escalar seria de 100 positivos; se todos respondessem que piorou, seria de 100 negativos; se a situação fosse considerada igual, o valor escalar seria próximo de zero.

Outro dado a ser ressaltado é o que diz respeito às melhorias obtidas pelas escolas participantes, a partir do tempo de sua adesão ao Programa. De acordo com a tabela 16, pode-se afirmar que, segundo a percepção dos diretores, quanto mais cedo for o ingresso no “Abrindo Espaços”, maiores serão os benefícios experimentados pelas instituições de ensino. Assim, no caso do Rio de Janeiro, observa-se que 15 dos 18 aspectos listados têm médias de melhorias superiores nos estabelecimentos escolares que ingressaram no Programa em 2000 em comparação àqueles que o fizeram em 2001. Em Pernambuco, estado cuja adesão deu-se também em 2002, todos os 18 aspectos listados apresentam médias bem mais significativas nas escolas participantes do Programa desde 2000 do que naquelas que nele ingressaram nos anos subseqüentes.

**TABELA 16 – Escala de melhoria das escolas participantes do Programa Abrindo Espaços no RJ e PE, de acordo com o ano de início, segundo os diretores**

ASPECTO	Rio de Janeiro: ingresso em		Pernambuco: ingresso em		
	2000	2001	2000	2001	2002
Brigas na escola	66,7	55,8	83,3	59,2	27,8
Roubos	29,6	15,6	66,7	24,5	16,7
Furtos	48,1	27,3	83,3	33,7	33,3
Vandalismo/deprecação da escola	59,3	40,3	100,0	43,9	38,9
Pichações	59,3	49,4	83,3	30,2	22,2
Agressões sexuais	3,7	3,9	33,3	14,3	11,8
Tráfico de drogas	18,5	9,1	33,3	16,3	17,6
Uso ou consumo de drogas	7,4	10,4	66,7	21,6	18,8
Ofensas pessoais/humilhações	33,3	23,4	100,0	34,7	35,3
Porte de armas de fogo	3,7	1,3	33,3	12,2	17,6
Gangues na escola	14,8	6,5	33,3	22,4	18,8
Indisciplina dos alunos	74,1	61,0	83,3	55,1	38,9
Uso de álcool na escola	7,4	3,9	50,0	23,5	22,2
Interesse da comunidade pela escola	81,5	83,1	100,0	84,7	77,8
Participação dos pais	80,8	77,9	83,3	74,5	66,7
Relação entre professores e alunos	76,9	58,4	100,0	61,2	58,8
Relação entre alunos	80,8	76,6	100,0	63,3	70,6
Aprendizagem dos alunos	77,8	55,8	66,7	52,6	52,9

Fonte: Avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços, UNESCO, 2003.

Destaca-se ainda que, a melhoria substancial no clima interno da escola, em virtude da redução de alguns de seus índices de violência – especialmente aqueles relativos às relações entre os alunos e às relação destes com os seus professores – tem repercussão direta na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. A constatação de melhora a partir da relação entre esses dois indicadores encontra eco nos postulados de Abramovay e Rua (2002), quando afirmam constituir a violência um dos principais fatores que respondem pela baixa aprendizagem verificada hoje nas escolas brasileiras.

A pesquisa constata, também de forma muito significativa, uma melhoria no relacionamento da escola com os responsáveis pelos alunos e demais moradores do seu entorno: pais de alunos e membros da comunidade, participando diretamente das atividades oferecidas pelas escolas nos finais de semana, apropriam-se de um espaço onde, até então, eram limitados. Tais elos estariam possibilitando *a reversão de um conjunto de agressões e violências que as escolas vinham sofrendo, muitas delas originadas no ambiente externo e com forte impacto nas formas de convívio.* (Waiselfisz e Maciel, 2003: 103). Além disso, infere que, conquanto ainda não possa dispor de indicadores muito claros, em virtude do escasso tempo transcorrido desde o início da experiência, estaria havendo uma leve tendência de reversão de aspectos da violência, em sua forma mais pesada e criminal (tais como o uso e o consumo de drogas; o porte ou o uso de armas de fogo etc.), nas escolas que participam do Programa.

Concluindo o estudo, com base na análise dos gastos totais anuais do Programa nos Estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro com o público atendido nos finais de semana, os autores fazem uma estimativa de que cada participante custe, em média, por mês, cerca de R\$ 1,00 em Pernambuco e R\$ 2,00 no Rio de Janeiro<sup>38</sup>. Segundo os padrões

---

<sup>38</sup> No Estado do Rio de Janeiro, o Programa é mais caro, uma vez que, além de algumas oficinas serem remuneradas, dentre as atividades desenvolvidas, inclui-se o oferecimento de refeições aos participantes, momento que se caracteriza por uma grande confraternização entre eles.

internacionais<sup>39</sup>, tais valores são avaliados como reduzidos para programas preventivos e consideravelmente baixos se comparados com os recursos aplicados em atividades repressivas ou punitivas (internação de adolescentes infratores ou prisão de jovens criminosos).

Feitas essas considerações, fica evidente a importância do “Abrindo Espaços” como opção e referência para o poder público, tanto no sentido do investimento em escolas e/ou sistemas onde esse tipo de ação ainda não se estabeleceu quanto no reforço e na potencialização das experiências ora em curso em um grande número de estabelecimentos espalhados por todo o país, onde a construção de um bom clima escolar tem contribuído favoravelmente para a diminuição da violência e revalorização da educação.

---

<sup>39</sup> Cerca de US\$ 0,28 em Pernambuco e US\$ 0,56 no Rio de Janeiro, considerando o câmbio oficial de venda do dólar cotado a R\$ 3,50, valor médio dos primeiros vinte dias do mês de março de 2003. Vale destacar que, embora o Programa “Abrindo Espaços” não tenha sido alvo desta avaliação no estado da Bahia, também naquele estado o seu custo mensal, por participante, está avaliado em torno de R\$ 1,00, ou cerca de US\$ 0,28.

## SUMÁRIO

- Os estabelecimentos pesquisados buscam enfrentar a violência a que estão sujeitos por meio de estratégias inovadoras, traduzidas por uma direção sintonizada com mudanças qualitativas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários, no uso e na percepção do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola.
- A diversidade dessas estratégias é significativa, trazendo consigo a perspectiva de transformação das práticas convencionais de gestão e organização das escolas e de seu posicionamento em relação às questões que lhes são impostas.
- O estudo analisa a importância do clima escolar e o papel do diretor; a valorização do aluno, do professor e da escola; o exercício do diálogo; o trabalho coletivo; a participação da família e da comunidade; a ressignificação do espaço físico; o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento.
- A existência de um “bom clima” é destacada pela sintonia entre a expectativa dos alunos e o cumprimento da função de ensinar pela escola, traduzida nos seguintes aspectos: o seu papel como espaço de “cuidado”; a possibilidade de permanência dos alunos no espaço escolar fora do período específico das aulas; a realização de uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários; a coesão dos integrantes; a abertura e o respeito com que se caracterizam as relações mantidas pela “equipe” da escola com os alunos; o investimento na sociabilidade; a realização de projetos e a incorporação destes ao cotidiano da escola e ao projeto político-pedagógico vigente, entre outros. Tais características podem produzir transformações, como a redução da violência e das mais variadas formas de exclusão.

- A gestão aberta à mudança constitui traço comum às escolas inovadoras, implicando transformações nos modos convencionais de administração: a abordagem direta das questões relacionadas com a violência, *para que os problemas não se agravem ou tomem proporções incontornáveis*; o estímulo e a criação de condições para que as *alunas-mães* possam estudar tendo um espaço educativo para seus filhos; a valorização dos alunos, a partir de diferentes estratégias entre elas o acesso a bens materiais e culturais; o diálogo como instrumento para a descentralização dos processos decisórios, contribuindo para a redução da carga burocrática e a ampliação da autonomia dos professores e alunos.
- O diálogo possibilita conhecer e compartilhar novos olhares e atitudes sobre os diferentes temas – sociais e pedagógicos – que, numa perspectiva de formação, vão repercutir na vida dos alunos e no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade.
- A direção tem assumido um papel fundamental para a criação de espaços convidativos ao diálogo. Conhecer experiências, atribuir valor ao que o outro pensa e faz, instigar e estar aberto a novas propostas são práticas comuns entre a direção, professores e alunos.
- Os professores vêm-se preocupando com a ausência de diálogo dos alunos com a família. Sendo assim, atribuem à escola esta função, a de poder aprender com o outro.
- A “construção coletiva” é um dos marcos das experiências aqui referenciadas. As ações constituem-se em ponto de chegada e de confluência, fruto de negociações, onde se aposta na responsabilidade de todos. Nesse sentido, pode-se dizer que não acontecem da noite para o dia: são tecidas no coletivo com um fio articulador que, aos poucos, vai se embrenhando no trabalho desenvolvido dentro e fora da escola, pela maioria e em benefício da maioria.

- A existência de estratégias voltadas à construção de relações positivas e compartilhadas com as famílias e as comunidades é uma tônica nas escolas. Em vez de se discutir a indisciplina de cada aluno e suas notas, a conversa gira em torno do desenvolvimento dos estudantes, seus avanços e dificuldades.
- Com relação à comunidade, o investimento em sua participação efetiva no dia-a-dia foi, igualmente, a saída encontrada por muitas escolas para aproximar seu trabalho das legítimas aspirações da população, em entornos particularmente violentos e problemáticos.
- Não há uma grande diferença no estado físico das escolas pesquisadas em relação à maioria das escolas públicas do país. É com respeito às práticas e atitudes dos integrantes da escola e do seu entorno que se estabelece o novo.
- A participação da comunidade, muitas vezes, preenche determinadas carências das escolas. É comum a realização de pequenas reformas com a participação dos moradores e comerciantes locais. Estas iniciativas têm-se revelado um bom mecanismo de aproximação com o entorno.
- Chama a atenção o processo de ressignificação dos espaços da escola. Os diretores atentam para a existência de áreas subaproveitadas, procurando estabelecer uma nova dinâmica para seu uso. As mudanças realizadas na dinâmica dos ambientes sociais geram transformações de atitudes e comportamentos.
- A aquisição de novos equipamentos e a realização de obras de infra-estrutura são medidas que têm se revelado importantes, pois interessam à comunidade escolar e à do entorno, contribuindo para resgatar a imagem positiva da escola.
- Associar ensino com lazer e cultura amplia a possibilidade da escola de motivar os pais, alunos, professores e funcionários e de oferecer alternativas criativas para a diminuição da evasão escolar e da violência interna.



- A maioria dos jovens estudantes afirma que não há opção de lazer no bairro, à exceção da oferecida pela escola, que, ao desenvolver atividades artísticas e culturais durante toda a semana – inclusive aos sábados e domingos –, torna-se ponto de encontro daqueles que estão em busca de lazer.
- É constante o movimento de incorporação de manifestações culturais produzidas no âmbito extra-escolar nas escolas inovadoras, tais como o *hip-hop*, a dança afro, o grafite, a capoeira etc. –, cujos desdobramentos são reincorporados pela escola.
- As características e os resultados do programa “Abrindo Espaços”, desenvolvido a partir de iniciativa da UNESCO, possibilitam o investimento integrado em estratégias inovadoras, com resultados bastante promissores na instalação de um bom clima escolar, na redução da violência e na melhora das condições de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

*A questão da violência é trabalhada no dia-a-dia com todo mundo, nas pequenas ações e atitudes, no tratamento com as pessoas, no afeto com o semelhante. Aqui, todos fazem esse trabalho. (...) Ninguém agride quem lhe trata bem: nem criança, nem jovem, nem adulto. Eu não quero agredir quem me dá afeto. É possível conviver com muitas pessoas sem ser agressivo. Todas essas posturas estão integradas às atividades curriculares. Há reuniões semanais em que discutimos a importância de trabalhar os comportamentos. Se for necessário, fazemos até reuniões diárias. Acho que nossa força está nisso: não deixamos nada pra depois...”* (Entrevista com diretora, São Paulo).

Numa época como a que vivemos, quando as mais diversas formas de violência insistem em se tornar um imperativo do dia-a-dia, atropelando a todos em sua rápida escalada, seria extremamente fácil sucumbir ao conformismo. No entanto, é exatamente o oposto o que as histórias aqui registradas nos contam, pois elas constituem, em sua própria essência, mecanismos de prevenção e enfrentamento de situações adversas, que muitos já se acostumaram a classificar de “fora de controle”, mas que podem ser revertidas. Provas disso são as mudanças aqui relatadas que expressam o compartilhamento de diferentes ações e estratégias desenvolvidas localmente por segmentos sociais tão diversificados quanto as culturas de que fazem parte.

Os caminhos percorridos pelas escolas são múltiplos, refletindo inúmeras especificidades locais, tais como características próprias das redes às quais se vinculam, sua evolução histórica, peculiaridades socio espaciais etc. A riqueza dos processos aqui apresentados repousa, justamente, no fato de que cada uma dessas escolas construiu o seu próprio caminho à luz tanto de sua trajetória e potencialidades, como de suas limitações, pois conforme afirmam diretores, professores e alunos: *receitas prontas não existem.*

No entanto, e apesar de suas particularidades, carregam o potencial de gerar um conhecimento global capaz de colaborar para a diminuição da exclusão e para a promoção de uma maior integração social, visto que *agir localmente é agir globalmente* (Leroy, 2001). Por este motivo, acredita-se que suas questões singulares podem contribuir – e muito – para a difusão e ampliação do conhecimento acerca de uma área ainda pouco explorada na recente literatura brasileira, como é o caso da prevenção e do enfrentamento de situações relacionadas às diversas formas de violência presentes nas escolas.

Deve-se também frisar que este estudo está centrado em algumas das diversas facetas desse fenômeno, pois, como afirma Debarbieux, *não pode haver conhecimento total sobre violência – sobre a violência social na escola – porque tudo o que nos é possível é obter representações parciais dela. E temos que aceitar esse fato, ou nos tornaremos prisioneiros da fantasia de onisciência, que é tudo, menos científica* (Debarbieux, 2002: 20). Deste modo, a expectativa é que ele possa contribuir, dentro de seus limites, para um melhor conhecimento de experiências que, conforme as aqui relatadas, apostam nas escolas como espaços capazes de potencializar a idéia de que o homem é vulnerável, mas que existe um *impulso ético para aliviar seu sofrimento, quando possível, e oferecer segurança a cada indivíduo* (Cuéllar, 1997: 47).

Isto posto, parte-se para a apresentação das conclusões do presente estudo, através da abordagem de questões que parecem essenciais para a construção de uma Cultura de Paz no interior dos estabelecimentos escolares, ao mesmo tempo em que também se procura, em algumas ocasiões, relacionar o conhecimento por ele produzido com outros já realizados pela Unesco, particularmente aquele que lhe deu origem, intitulado *Violências nas Escolas*.

De modo geral, as ações desenvolvidas pelas escolas inovadoras apontam que é possível a implantação concreta de uma política pública voltada tanto para a prevenção e o enfrentamento da violência quanto para a melhoria das condições de acesso e permanência na escola. Para tanto, tornam-se fundamentais, entre outras medidas, o investimento na melhoria de qualidade do ambiente escolar e o reconhecimento de que a instituição e seus sujeitos *devem ser tratados da mesma forma como nós próprios gostaríamos de ser tratados* (Cuéllar, 1997).

Outro aspecto surpreendente é o fato de tais escolas, embora situadas em contextos de imensas precariedades materiais, internas e externas ao ambiente escolar, atualizarem a possibilidade de se fazer uma educação capaz de produzir novas solidariedades. Desta forma, as experiências constituem-se práticas sociais que são construídas por uma série de sujeitos que, direta ou indiretamente, estão presentes no cotidiano escolar: alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade.

É também a partir de processos contínuos repletos de erros, acertos, conflitos e tensões que tais sujeitos reconhecem e identificam as mudanças (que, por sua vez, não se processam por meio apenas de um único elemento de inovação isolado, mas de um conjunto de práticas que vão se integrando ao cotidiano), levando em consideração o tempo para a sua construção e o reconhecimento da existência de práticas anteriores que as possibilitaram.

Um dado importante, e que vem contrariar uma tendência observada em muitas escolas brasileiras, é o fato de a grande maioria delas construírem respostas à violência longe de artefatos de disciplina e segurança (circuito interno de TV, policiamento na entrada, revista de alunos por meio de detectores de metais). Ao contrário, observa-se um investimento incondicional em práticas disciplinares guiadas por concepções educativas ampliadas e processos de trabalho pedagógico continuado, que buscam a co-responsabilidade de todos os envolvidos no cotidiano escolar, orientados por questões éticas e morais. Desta forma, a opção por práticas dialógicas de resolução dos conflitos e a aposta na cultura como espaço-tempo de co-existência demonstram que podem ser muito mais efetivas no combate à violência do que o investimento instrumental em aparatos de segurança.

A opção por uma prática calcada em um diálogo constante faz com que professores e alunos sintam-se mais participantes da dinâmica escolar, e por isso, mais responsáveis por ela. Entretanto, se, por um lado, percebe-se a realização de práticas instituintes democráticas de condução da administração escolar, por outro também se verifica que tais práticas ainda se encontram bastantes associadas ao núcleo informal de gestão, organizado em torno, principalmente, da liderança política

da direção geral. O papel da direção da escola é, portanto, preponderante no estímulo e na viabilidade das escolas se abrirem a novas propostas para seus próprios alunos, professores e comunidade.

Entretanto, por mais que muitas experiências pareçam ser deslanchadas a partir de trajetórias individuais – que devem ser valorizadas e prezadas em qualquer aspecto de um trabalho educativo e social –, a sustentabilidade do projeto vai depender, em última instância, de um projeto mais coletivo em que estejam representados os diferentes atores, o que, por sua vez, impõe a necessidade de um trabalho mais conjunto, e não apenas centrado na figura da direção.

Nesse caminho, pode-se também observar que tais escolas investem bastante na produção de projetos político-pedagógicos elaborados coletivamente, cujo ponto de partida são os problemas reais de cada escola. Soma-se ainda que, do ponto de vista da gestão, essas escolas tendem a colocar o projeto político-pedagógico sempre à frente do fazer administrativo. Nesses projetos, quase sempre elaborados coletivamente, são expostos, de forma bastante explícita, o diagnóstico da violência e as possíveis formas de sua reversão, refletindo, de modo geral, uma série de princípios presentes na constituição de uma nova ética universal, como a questão dos direitos humanos e as relações entre a natureza, o planeta e a sociedade humana. Tais projetos se caracterizam por conferir à educação um sentido muito mais amplo, incorporando ao campo pedagógico (conteúdos, currículos, metodologias, didáticas e avaliações) as complexas relações, crenças, valores, sociabilidades e motivações existentes no mundo social, indicando a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais e produção de saberes que não se processam necessariamente, no contexto das rígidas e convencionais grades curriculares.

É interessante perceber que essas escolas se mostram bastante organizadas, em que as noções de justiça e autoridade são colocadas claramente, existindo uma construção compartilhada de regras, normas, pactos de convivência e de cuidado com o bem público. Assim, quando uma escola é pichada, os próprios alunos revoltam-se e organizam um tipo de mutirão não só para limpá-la, mas também discutir amplamente a situação. A discussão faz parte de uma estratégia educativa, onde se

aprende por meio da vivência, da experimentação e do confronto pacífico, pois *o importante é não jogar os problemas para debaixo do tapete*, como aponta uma professora entrevistada.

Nos depoimentos dos jovens também aparece um reconhecimento explícito da necessidade da existência de regras de comportamento na escola, até mesmo como valorização da instituição. *Eu acho que tudo deve ser organizado, os horários para cada coisa, o que pode e o que não pode. Na reunião de regras da escola a gente decidiu que não pode entrar aqui com arma, nenhum tipo.*

Os jovens e muitos dos profissionais da educação das escolas estudadas parecem apontar que os problemas relacionados com a crise de autoridade entre professores e alunos e a violência a ela associada podem ser resolvidas com o diálogo, tecnologia barata, porém de extrema complexidade, uma vez que exige para sua efetivação apenas a prática cooperativa e simultânea de muitos sujeitos (Carrano, 2002). A implementação dessa tecnologia em curso, não sem dificuldades, atinge níveis significativos de êxito, como já visto nos resultados deste estudo. A observação de que existe uma aposta explícita no desenvolvimento do diálogo como mecanismo de reversão de diferentes formas de violência – física, simbólica e material – aparece, ainda, como resposta a constatação de que problemas de relacionamento ocorrem, em grande medida, por dificuldades de comunicação entre professores e alunos. Além disso, existe a expectativa de que tais instituições se apresentem como “escolas abertas” visando tanto garantir a incorporação de aprendizagens significativas da sua rede de relacionamentos, através da exploração de diferentes tempos e espaços educativos, como ainda manter relações mais horizontais entre os corpos discentes e docentes.

Tais experiências também sugerem uma proteção no campo das relações e atitudes, como o estabelecimento de acordos mediados pelo diálogo, espaços de sociabilidade, implementação de projetos que buscam a solidariedade e o sentimento de pertencimento à escola e mecanismos de valorização dos sujeitos que fazem seu cotidiano.

Outro mecanismo importante que fortalece a valorização da escola é sua rede de relacionamentos com instituições e movimentos diversos, o que, além de contribuir para superar o seu isolamento físico e social

por meio do envolvimento com empresas, entidades não-governamentais e outros parceiros e colaboradores, permite que muitas iniciativas sejam viabilizadas<sup>40</sup>.

Observou-se também que a consolidação de parcerias entre a escola e sua respectiva comunidade é um dos fatores mais eficazes para a diminuição do alto índice da violência verificada no ambiente escolar, parcerias essas viabilizadas através do fomento de projetos envolvendo tanto a comunidade escolar quanto a do seu entorno. Quanto mais organizada é a comunidade, seus movimentos sociais, mais efetiva é a pressão pela exigência de um ambiente escolar satisfatório junto ao poder público, como as Secretarias de Educação e Segurança, prática esta que além de constituir o elemento essencial de um processo educativo em torno do ser cidadão, ainda concorre para a recuperação da credibilidade das escolas públicas.

Um importante aspecto percebido é a forma como essas escolas ressignificam os vínculos intergeracionais, ou seja, a relação entre jovens e adultos, sendo que a disputa geracional existente entre estes é trabalhada explicitamente, minimizando os conflitos (Bourdieu, 1983). Algumas estratégias dão conta da busca de aproximação dos professores com os alunos, percebida através da preocupação demonstrada pelos primeiros em relação aos últimos. Os jovens modificam suas atitudes e comportamentos a partir de pequenos movimentos por parte dos adultos – como, por exemplo, quando estes lhes perguntam o motivo de uma falta no dia anterior –, sendo que a omissão do mundo adulto é por eles lida como desprezo. Preferem, assim, uma escola que os cuide a uma que os ignorem.

Prática comum nas escolas inovadoras é a inclusão de pais e pessoas da comunidade em visitas a museus e exposições juntamente com os alunos, atitude que também contribui para o reconhecimento e a valorização tanto da cidade em que vivem como de outros elementos

---

<sup>40</sup> A formação de uma rede de entidades e/ou pessoas como impulsionadora de diversos projetos sociais já foi analisado pela Unesco no livro *Cultivando vidas, desarmando violências*, coordenado por Castro (2001).

que, enfim, fazem a sua identidade, a sua história. Como exercício que permite a inclusão, tal prática é inovadora e mote para muita discussão porque abre a possibilidade dos indivíduos se sentirem mais próximos de suas próprias histórias, promovendo uma integração intergeracional, aproximando os jovens de pessoas de outras idades.

Elemento significativo e que também tem reflexos positivos na disposição do jovem em tratar o outro com respeito e dignidade é o investimento na melhoria do ambiente escolar, cuja consequência direta é a própria preservação do equipamento físico e social da escola. Iniciativas desse porte atuam como contrapontos de uma situação escolar precária, gerando comportamentos e atitudes capazes de criar novas perspectivas para os alunos, os professores e as escolas. Nessa linha, um dos aspectos que certamente mais chama a atenção nas escolas inovadoras é o cuidado com a manutenção dos banheiros utilizados pelos alunos.

Na pesquisa Ensino Médio: Múltiplas Vozes (Unesco, 2003), que ouviu 1.651.966 jovens estudantes de 3.972 escolas em todo o Brasil, o banheiro foi o item que recebeu a pior nota dentre todas as dependências escolares avaliadas. A principal reclamação é a da falta de limpeza e de itens de higiene pessoal, situação que se agrava no turno noturno, pois, segundo os alunos, causam odor desagradável nas escolas, atrapalhando o andamento das aulas e desvalorizando o espaço. Nas escolas inovadoras, entretanto, os banheiros bem cuidados contribuem para a elevação da auto-estima, conforme atesta o depoimento de uma jovem: *Aqui somos muito bem tratados, a escola gosta da gente. Olha só nossos banheiros.*

A elevação da auto-estima em outros níveis é também um dos traços essenciais dessas experiências. Dentre as estratégias adotadas, evidencia-se como mais recorrente a iniciativa de dar visibilidade aos jovens, proporcionando-lhes situações efetivas de participação, através de sua ação tanto no centro das atividades quanto no das decisões.

Outro exemplo de elevação da auto-estima está na preocupação demonstrada em recuperar o papel organizador e transformador da memória social da escola através do registro das atividades desenvolvidas, traduzidas pela formação de um significativo acervo fotográfico, pela produção de vídeos e livros. O cultivo dessa memória



também se manifesta nos tempos e espaços criados para a participação de ex-alunos e outros membros da comunidade que mantêm vínculos criativos e/ou nutrem afetos pela escola. Além de elemento importante no incremento da auto-estima, o zelo pela memória contribui ainda para o estabelecimento de um sentimento positivo de pertencimento a esse espaço escolar público, concretizando uma existência social.

Nessas unidades foi recorrente a observação de um conjunto de ações capazes de operar transformações no clima escolar, tais como: o controle relativo à conservação da sala de aula; a exibição de fotos e cartazes nas paredes das escolas com mensagens positivas; a disponibilidade para atender aos alunos e seus familiares; a oferta de locais para encontro dos jovens dentro da escola; a abertura das escolas nos finais de semana – que parece ser casual, revela, na verdade, uma grande preocupação, em intervir no cotidiano escolar. O cuidado com a escola, com o conhecimento que é trabalhado e a forma como é desenvolvido, com as atividades desencadeadas, com as aulas, etc., tudo isso é expresso em mensagens, explícitas ou implícitas, indicando que todos que ali estão são importantes. Nada parece ser desprezado, mas valorizado, reconhecido.

Um aspecto importante abordado na pesquisa *Violências nas Escolas* (Abramovay e Rua, 2002) diz respeito às situações de violência geradas pelos jovens ao constatarem as reduzidas chances de mobilidade social através da escola. Nas escolas inovadoras, essas situações têm sido prevenidas por meio de um grande investimento na aprendizagem dos alunos, o que lhes abre possibilidades reais de sucesso. Tais iniciativas repercutem em várias situações, notadamente na demonstração de que os alunos crêem em seu futuro, elaborando projetos que vislumbram uma escolaridade alongada até a universidade e uma inserção profissional qualificada. Esta visão parece assentar-se na percepção de que a boa qualidade de sua escola pode dar-lhes chances concretas de competir no vestibular, embora também reconheçam as dificuldades de concorrer com jovens das escolas particulares, como também criar oportunidades de se inserir no mercado de trabalho. A escola fortalece, assim, o presente destes jovens, para que eles sejam efetivamente sujeitos na construção de seu futuro.

Outra mudança apontada pelos entrevistados é uma sensível diminuição das chamadas formas de incivilidades<sup>41</sup> – ou seja, a recusa ao trabalho escolar, o ruído permanente, a grosseria, a passividade, o não envolvimento nas atividades escolares, a hostilidade, a zombaria, as “briguinhas” – no interior das escolas, o que também repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido.

As conseqüências de um ambiente sem violência também se expressam em termos de resultados de aprendizagem. Determinadas escolas inovadoras apresentam bons indicadores – como os verificados nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, aplicado pelo MEC, conseguindo, inclusive, que alguns de seus alunos ingressem em universidades públicas de excelência. Observa-se também que esses estabelecimentos ampliaram seu índice de aprovação em torno de 30%.

Cabe aqui um destaque especial para o papel das universidades como parcerias importantes na perspectiva de envolver alunos e professores em projetos arrojados no campo da ciência, o que, direta ou indiretamente, contribui tanto para o enriquecimento dos currículos, das metodologias e do trabalho em sala de aula, como para o engajamento de alunos em projetos científicos que patrocinam bolsas de estudo e o resgate da dignidade de professores e alunos. Vale destacar que, tal como as manifestações culturais, as atividades científicas têm também o poder de produzir, nas diversas juventudes, mobilização, participação, envolvimento e responsabilidade, possibilitando a muitos dos alunos o exercício de uma cidadania ativa, longe de situações que os coloquem em vulnerabilidade social. Quando os jovens e professores começam a freqüentar os *campi* universitários, em função de seu envolvimento em diferentes projetos, modificam imediatamente sua postura no interior da escola, passando a ter uma atitude de maior compromisso com a preservação e reconhecimento do espaço escolar.

---

<sup>41</sup> Deve-se lembrar que a maioria dessas situações de microviolências geralmente conta com a presença dos alunos mais jovens, dos turnos diurnos e do ensino fundamental, particularmente da 5ª à 8ª séries, conforme já alertado em outros estudos (Abramovay, 2003; Corti, 2001).

Também recorrente nos casos relatados foi a menção à participação voluntária, que assume papel de destaque, notadamente no desenvolvimento da maior parte das variadas atividades que integram as experiências. Tomando-se por referência o fato de essas experiências estarem se desenvolvendo em escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social, contando, na maior parte dos casos, com a participação da comunidade escolar ou de seu entorno na gestão e/ou no oferecimento de atividades, pode-se dizer que elas implicam na ação de atores potencialmente em igualdade de condições. Daí não dizerem respeito, de maneira geral, à prática da participação voluntária com base na alteridade, mas, sobretudo, no exercício da solidariedade com o próximo, o que pode criar vínculos mais profundos, que serão tão mais duradouros quanto maior for o êxito, o investimento e a expressão social de tais experiências.

No que diz respeito à promoção de eventos extra-classe, é bastante comum a realização de vivências e debates, ocasiões estas que, contando inclusive com a presença de familiares e pessoas da comunidade, contribuem para a troca, a reflexão e a construção de idéias sobre violência, drogas, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e solidariedade. O incentivo à prática do esporte e ao acesso à cultura, através de aulas especiais, passeios a sítios históricos, museus, galerias de arte indicam que tais escolas tentam ampliar o universo cultural de seu alunado, através da promoção de exercícios de interação e transdisciplinariedade.

As atividades artísticas têm sido a tônica dos projetos desenvolvidos pelas escolas, constituindo canal importante de expressão, transcendência do ser humano e ressignificação de identidades (Castro, 2001). Considerando que tais escolas ficam situadas em bairros com grandes deficiências em relação à segurança, transporte, renda e espaços culturais, as atividades desenvolvidas por elas também se tornaram uma opção de acesso à cultura imprescindível para as suas comunidades<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Cabe destacar, entretanto, que o importante papel cumprido pelas atividades culturais no que se refere às mudanças identificadas não pode ser interpretado isolado do conjunto de práticas instituintes processadas no universo de cada escola. Assim, não se pode pretender suprir o baixo desempenho escolar, comumente atribuído aos alunos provenientes das camadas desfavorecidas da população, com a proliferação de ações consideradas meramente como compensatórias.

Percebe-se, ainda, que muitas das ações desenvolvidas pelas escolas inovadoras podem ser interpretadas como verdadeiros processos de mediação, que acontecem, na maioria das vezes, informalmente, mas que formulam verdadeiras estratégias educativas de prevenção, investindo nas redes sociais de convivência e na qualidade educacional (Ortega e Del Rey, 2002).

Alguns problemas foram relacionados como limitadores no desenvolvimento e na sustentabilidade dessas ações. Entre os mais recorrentes, destaca-se a situação dos professores que trabalham em muitas escolas – os chamados “professores taxistas” –, os quais, por conta dos baixos salários, acabam não interagindo da forma desejada nos projetos e práticas escolares. Outro sério entrave é a falta de formação dos educadores, mesmo nas escolas inovadoras, no sentido de estes poderem lidar adequadamente com situações de violência simbólica e/ou física. Em ambos os casos, tais problemas – que não são exclusivos das unidades estudadas, mas do conjunto das escolas públicas brasileiras – atestam importantes lacunas por parte do poder público no que concerne à realização de investimentos na área da educação.

Vale destacar, em três das chamadas escolas inovadoras, a presença marcante do *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, da UNESCO, que consegue traduzir a maioria dos princípios positivos expressos no conjunto dessas unidades escolares, servindo de estímulo a novas práticas<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que o Programa reforça a necessidade do papel indutor de organismos nacionais e internacionais na construção de uma diversidade criadora, investindo numa visão nova e criativa para um mundo melhor, a fim de assegurar *que o desenvolvimento humano possa reduzir o número de guerras e de conflitos internos armados* (Cuéllar, 1997). Assim, a escola, alvo preferencial do Programa, reforçando seu caráter de instância de construção do conhecimento, também se apresenta como espaço onde todos têm o direito de circular e do qual também podem desfrutar, a fim de se divertir, encontrar amigos, desenvolver sociabilidades afirmativas, passar o tempo etc., entre uma infinidade de outras possibilidades. Tal leque de opções depende, obviamente, de determinadas limitações, dentre as quais destaca-se, na maioria das vezes, a escassez dos recursos financeiros disponíveis para a realização de atividades no âmbito escolar

A idéia de que, para responder à realidade, essas escolas abrem suas portas para possibilidades de construir múltiplas táticas ancoradas tanto no diálogo e no fortalecimento do coletivo como nas efervescentes interações que brotam dessas iniciativas, constitui, por si só, o novo, a semente da transformação. E a semente extrapola os limites da escola, já que as práticas cotidianas desses estabelecimentos estão intimamente associadas aos contextos territoriais de existência de seus sujeitos. Portanto, quando essas escolas sofrem um processo de transformação, os efeitos podem gerar novos processos além dos muros da escola, atingindo a vida do seu entorno, a relação dos alunos com as suas famílias, os amigos e os vizinhos.

Neste trabalho refletiu-se sobre experiências que apostam numa saída pacífica para a violência nas escolas. Entretanto, a tranquilidade que impera, na maior parte do tempo, nas escolas inovadoras não é sinônimo de vozes silenciadas. Ao contrário, é a manifestação de um processo de trabalho que inclui o diálogo e a valorização da unidade escolar como um todo, existindo uma enorme polifonia, visto que, de acordo com os versos da música *A Minha Alma* do grupo *Rappa*, tão cantada pelos jovens brasileiros, *a paz sem voz não é paz, é medo*.

No geral, são experiências que rompem com preconceitos e dão visibilidade e reconhecimento aos segmentos da população profundamente marginalizados pelo processo histórico de exclusão social ainda marcante no país. Por esta via, fica claro que naturalizar as diferentes formas de violência nas escolas públicas incorre no grave erro de mascarar uma série de preconceitos que contribuem para o abismo das desigualdades no Brasil. O esforço está justamente em superar estereótipos, preconceitos e estigmas profundamente associados ao ser jovem, aos perfis das famílias das classes populares, à abertura das escolas para as comunidades e, fundamentalmente, ao lugar que essas pessoas ocupam em nossa sociedade.

Por último, cabe ressaltar a presença de um elemento essencial no conjunto das chamadas escolas inovadoras, sem o qual nenhuma delas lograria êxito, qual seja, uma enorme disposição para a mudança, disposição esta que se assenta na compreensão de que o direito à escolaridade é um bem, um legítimo patrimônio da humanidade, que de forma alguma pode ser ameaçado por situações de violência nas escolas.

## RECOMENDAÇÕES

### CONSTRUINDO UMA NOVA AGENDA

Considerando que, *como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo* (Freire, 1997), sendo, portanto, instrumento essencial para a construção de práticas que possibilitem a invenção de um mundo mais humano, em que a violência não se sobreponha a uma Cultura de Paz, apresenta-se, a seguir, uma série de recomendações gerais e específicas que possam contribuir para uma nova agenda, propondo políticas públicas que alterem os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

Tais recomendações originaram-se nas principais demandas apresentadas pelas escolas – alunos, professores, diretores, funcionários, familiares, comunidade do entorno –, cotejadas com a análise de entrevistas, grupos focais, questionários e observações de campo, bem como com o acervo de ensaios e pesquisas promovidos pela UNESCO.

As indicações em pauta, refletindo o próprio trabalho das escolas inovadoras aqui estudadas, apostam no desenvolvimento de ações que fortaleçam a prevenção, construindo respostas à violência que, longe de se valerem de artefatos de disciplina e segurança, investem na capacidade de professores, alunos e comunidade compreenderem que os caminhos para a consolidação de uma diversidade criadora, capaz de repercutir além da escola, residem na transmissão de novos valores culturais, como a tolerância, a solidariedade e o respeito mútuo.

Os processos educativos devem constituir instrumento imprescindível de desnaturalização da violência, estando atentos, portanto, aos problemas existentes. Educar é aprender a viver junto e pacificamente. Com esta convicção, apresentam-se as recomendações que se seguem.

#### **Abertura do Espaço Escolar**

- Abrir as escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer que contemple as juventudes e

suas múltiplas necessidades, cumprindo um papel inovador e difusor de uma cultura de paz, assim como estimulando transformações da prática pedagógica. Essa dinâmica tem o mérito de resgatar o interesse das juventudes pela escola, entendida como um *locus* privilegiado para impulsionar e possibilitar o acesso a atividades culturais (grupos de dança, oficinas de grafite, hip hop e capoeira, entre outras), de lazer e ao esporte como diversão e, também, como fator de coesão social. Desse modo, tais atividades valorizam a expressão da cultura nacional, das diversas manifestações locais e regionais, bem como se constituem como pólo de atração dos jovens e da comunidade que vivem no entorno da escola.

Nessa perspectiva, o Programa *Abrindo Espaços*, de iniciativa da UNESCO, vem apresentando resultados positivos, evidenciados por meio de indicadores que apontam que essa pode se uma eficiente estratégia de prevenção das violências na escola. As avaliações sobre os resultados e impactos do Programa nos Estados do Rio de Janeiro, da Bahia e em Pernambuco, demonstram que o *Abrindo Espaços* é extremamente valorizado pelos jovens, pelas famílias e comunidades onde se desenvolve e também elogiado pela equipe das escolas onde está implantado e pelos dirigentes das secretarias de educação.

### **Estratégias de Mediação**

- Desenvolver estratégias de *mediação* devido às dificuldades encontradas pela comunidade escolar para administrar as diferentes situações de conflito que enfrenta diariamente, como as violências físicas, incivildades, simbólicas e institucionais. Trata-se de criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência, no seu cotidiano, como fenômeno que se constrói socialmente e, portanto, é passível de ser evitada. Uma escola que tenha no diálogo o recurso primordial dos conflitos que ela deve administrar.

Nesse sentido, propõe-se a *mediação* como uma metodologia pedagógica de resolução de conflitos, uma vez que, propicia a prática do diálogo, diminui o sentimento de insegurança, interfere nos níveis de violência e pode promover uma atmosfera pacífica, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

### **Segurança**

- Efetivar providências no sentido de ampliar a segurança no entorno das escolas, como, por exemplo, iluminação das ruas e policiamento.
- Investir na sensibilização da polícia em relação aos direitos humanos, promovendo cursos de capacitação, de forma a evitar os abusos eventualmente praticados em relação à juventude.

### **Projetos Intra-Escolares**

- Promover projetos, ações e práticas que contribuam para tornar as escolas lugares mais seguros, fontes de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático, em prol da cidadania e dos direitos humanos.
- Investir em projetos voltados à elevação da auto-estima de seus alunos, criando, nos sistemas de ensino, grupos de apoio que atendam aos jovens e aos professores, abordando questões como drogas, medicina preventiva e abuso sexual, entre outras.
- Desenvolver atividades que promovam a aproximação entre as famílias dos alunos e a escola, possibilitando maior integração entre as demandas do entorno e os interesses e possibilidades escolares.
- Promover formas criativas, vinculadas às artes, de desestímulo ao vandalismo contra o patrimônio público (depredação e pichação), chamando os alunos à responsabilidade e estimulando o cuidado
- Incentivar a formação de grupos de jovens nas escolas, com vistas à promoção de atividades lúdicas, culturais e esportivas, de debates e festas. A participação e a integração dos jovens deve se dar, preferencialmente, desde o processo de concepção/organização das atividades.



- Instituir canais de informação que possibilitem, aos diversos atores da comunidade escolar, compartilhar a vida cotidiana da escola, tanto no que se refere aos problemas enfrentados quanto às suas soluções.
- Promover a participação dos jovens das escolas públicas em colônias de férias, viagens e atividades de intercâmbio, possibilitando-lhes conhecer e interagir com outros jovens e com outros lugares. Nesse sentido, deve ser possibilitada a troca entre os estabelecimentos, por meio de uma rede de escolas, de modo a facilitar o intercâmbio entre os jovens, os professores e outros envolvidos.
- Realizar avaliação e acompanhamento constantes de programas, projetos e experiências voltados à redução das violências nas escolas, principalmente pelo fato de serem ainda bastante limitadas as ações pertinentes a esse campo.

### **Parcerias**

- Instituir mecanismos de integração entre as escolas e as Secretarias de Educação, os Conselhos Tutelares e o Ministério Público, entre outras instâncias, para a elaboração de medidas de prevenção contra as ações violentas.
- Incentivar, por parte dos poderes públicos, a criação de programas de prevenção à violência doméstica, em atuação conjunta com as escolas.
- Promover a abertura de uma linha de financiamento, com base nos recursos do FNDE, voltada à formação dos profissionais da educação no campo da Cultura de Paz, como contraponto à violência.

### **Sensibilização**

- Incentivar o debate público sobre temas pertinentes à questão da violência, como uso de armas, drogas, roubos e assaltos, preconceitos e discriminações, intolerâncias, desrespeito e humilhação, entre outros.

- Investir na ampliação do debate público sobre as experiências bem-sucedidas no campo da prevenção e do enfrentamento da violência.
- Estimular uma educação que assuma uma “postura de proteção” em relação aos jovens.
- Promover atividades de sensibilização dos alunos e de seus familiares sobre os problemas causados pelos diferentes tipos de violências (agressões verbais, xingamentos, discriminações, preconceitos e humilhações) e sobre formas de reduzi-los.

### **Cotidiano Escolar**

- Garantir aos alunos, nos diferentes turnos, o acesso a todas as suas dependências, como banheiros, laboratórios de informática, laboratórios de ciência e salas de TV e vídeo, em condições adequadas de uso.
- Definir regras claras e compartilhadas, sobre disciplina e sobre as atividades cotidianas, como avaliações, uso de materiais e freqüência. As discussões voltadas a essas definições devem ocorrer no início do ano letivo, por meio de debates e plebiscitos, incorporando, sempre que possível, representações da comunidade, como familiares, associações de moradores etc. É importante que essas regras se apliquem a todos os atores que compõem a escola, alunos, professores, direção e funcionários.
- Promover debates e discussões em torno dos temas relacionados à Cultura de Paz, como contraponto à violência, buscando incorporá-los ao projeto político-pedagógico e ao currículo, e sensibilizar seus professores e demais profissionais. Tais debates devem privilegiar temas relacionados às diversas formas de discriminação (contra negros, homossexuais, mulheres, deficientes físicos etc.) e às manifestações culturais juvenis.
- Focar a atenção em seus alunos, acompanhando as suas ausências e dificuldades. Da mesma forma, atentar aos problemas e potencialidades da comunidade, como condição para situar-se no tempo e no espaço.

### **Políticas Públicas**

- Apoiar as diferentes experiências, ações e iniciativas desenvolvidas pelas escolas, evitando-se a descontinuidade dos projetos e incentivando a incorporação destas atividades no cotidiano escolar
- Dar continuidade e, se possível, ampliar os programas voltados à informação e ao esclarecimento dos jovens, com eficácia comprovada nas escolas, como o “Programa Nacional de DST e Aids”, do Ministério da Saúde.
- Disponibilizar para as escolas instalações e equipamentos referentes a novas tecnologias da informação e comunicação, permitindo que os alunos tenham o acesso a computadores e Internet para que estejam em sintonia com o contexto histórico-social.

## LISTA DETABELAS

<b>Tabela 1</b> – Percentual de escolas, por etapas de atendimento, segundo o diretor, 2002.....	46
<b>Tabela 2</b> – Estrutura da mortalidade na faixa etária de 15 a 24 anos, segundo causa do óbito, 2000 (%).....	73
<b>Tabela 3</b> – Evolução do número de óbitos por homicídio entre a população de 15 a 24 anos, 1991/2000.....	73
<b>Tabela 4</b> – Número de homicídios entre os jovens de 15 a 24 anos nos estados e municípios, por ocorrência e população total, 2000.....	74
<b>Tabela 5</b> – Taxa de mortalidade por armas de fogo entre a população de 15 a 24 anos, 1998/2000.....	75
<b>Tabela 6</b> – Distribuição dos homicídios nos dias da semana entre os jovens de 15 a 24 anos – Brasil, 2000.....	76
<b>Tabela 7</b> – Média dos homicídios por dias úteis e final de semana – Brasil, 2000.....	76
<b>Tabela 8</b> – Alunos, por percepção das conseqüências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação 2000 (%).....	79
<b>Tabela 9</b> – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%).....	80
<b>Tabela 10</b> – Proporção de diretores, segundo indicação dos maiores problemas enfrentados pela escola no que se refere a situações de violência – 2002.....	82

<b>Tabela 11</b> – Razões de participação no Programa Escolas de Paz, segundo os jovens, 2000 (%) .....	367
<b>Tabela 12</b> – Avaliação de jovens e animadores quanto ao impacto do Programa (%) .....	368
<b>Tabela 13</b> – Beneficiários do Programa Abrindo Espaços, segundo o que mais gostam no Programa – 2002 .....	370
<b>Tabela 14</b> – Beneficiários do Programa Abrindo Espaços, segundo avaliação dos participantes do Programa – 2002 .....	371
<b>Tabela 15</b> – Escala de melhoria das escolas participantes e não participantes do Programa Abrindo Espaços no RJ e PE, segundo os diretores .....	372
<b>Tabela 16</b> – Escala de melhoria das escolas participantes do Programa Abrindo Espaços no RJ e PE, de acordo com o ano de início, segundo os diretores .....	373

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Avaliação, pelos animadores, dos resultados do programa, 2000 .....	368
--	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Fatores relacionados ao abandono, repetência e evasão escolar .....	87
<b>Quadro 2</b> – Distribuição dos projetos por áreas de especificidade e por localização das escolas nas Unidades da Federação .....	305
<b>Quadro 3</b> – Distribuição dos projetos por órgãos de financiamento/apoio e por localização das escolas nas Unidades da Federação .....	313
<b>Quadro 4</b> – Por mais que eu tenha dificuldade, eles me tratam bem dentro da sala .....	328

## ANEXO

### A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No que diz respeito à situação educacional brasileira, em que pese o reconhecimento geral de que a educação é de importância vital para o enfrentamento das profundas desigualdades sociais existentes no país, o ensino, sobretudo o público, é ainda insatisfatório quanto à sua amplitude e qualidade, estando, portanto, aquém das necessidades da população<sup>1</sup>.

No que diz respeito à escolaridade da juventude, embora se observe que no período entre 1994<sup>2</sup> e 2000 a taxa de analfabetismo tenha decaído de 15,5% para 11,7%, os números são ainda bastante insatisfatórios, principalmente ao se considerar que, do total de jovens, apenas 46,8% (ou 16 milhões) freqüentam a escola (IBGE, Censo 2000), porcentagem esta que, analisada ao inverso, alerta para o fato de mais da metade da juventude do Brasil estar fora dos sistemas de ensino<sup>3</sup>.

Na tabela 1, pode-se perceber que os indicadores de matrícula por modalidades de ensino apontam maior concentração no Ensino Fundamental, tanto na rede pública quanto na rede privada. Do total de

---

<sup>1</sup> Todavia, nas duas últimas décadas, as políticas educacionais apresentaram sensíveis mudanças, originadas tanto das pressões de diferentes setores da sociedade – traduzidas, sobretudo, na Constituição de 1988 – quanto das tendências de caráter global – presentes, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e nas reformas curriculares dos anos 90. Nesse contexto, temas como a descentralização dos processos político-administrativos e a democratização da escola pública aparecem com destaque. A criação de colegiados e conselhos, dotados de autoridade deliberativa e decisória, o envolvimento da comunidade escolar na seleção de diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares, dentre outras medidas, contribuem para a construção de uma escola dotada de mais autonomia, para a qual a ação do poder público – em especial, o federal, por meio MEC - teve participação de destaque, sobretudo na regulação de medidas educacionais.

<sup>2</sup> Dados estimados pelo MEC/INEP, a partir de IBGE/PNAD, 1994.

<sup>3</sup> Este número assume dimensões ainda mais inquietantes quando comparado com estatísticas que atestam a cobertura, quase que total, nas redes de ensino, da população entre 7 e 14 anos (97% do geral, segundo o Censo Escolar de 2002, realizado pelo INEP/MEC), demonstrando que, no plano das políticas educacionais voltadas para a faixa de 15 a 24 anos, no Brasil, ainda resta um grande caminho a ser percorrido.



matrículas realizadas em 2002, em todo território brasileiro, 67% correspondem àquelas referentes às séries do Ensino Fundamental da rede pública. Esse padrão pode ser visto em todos os estados e municípios apontados nas tabelas. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, o número de matrículas nas escolas públicas é largamente superior ao número de inscritos nas escolas particulares, no Brasil, nos estados e municípios integrados à pesquisa. Em Manaus, por exemplo, foram 41.364 matrículas no ensino público e somente 941 nas escolas particulares, em 2002, mesmo considerando o número maior de estabelecimentos da rede pública, em relação à rede privada, que oferecem essa modalidade. Em Vitória e Florianópolis, embora com predomínio da rede pública, há um número expressivo de matrículas na rede privada, registrando-se, em 2002, 2.431 matrículas nas escolas públicas contra 1.949, nas particulares, em Vitória; em Florianópolis, foram 5.134, no ensino público, e 4.075, no privado.

**TABELA I – Número de matrículas por modalidade e rede de ensino, segundo capitais e Unidades da Federação, 2002**

UF/Capitais	Matrículas						
	Total	Rede Pública			Rede Privada		
		Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos
Brasil	47.640.539	31.915.585	7.587.684	3.463.676	3.234.777	1.122.900	315.917
Alagoas	922.210	674.562	84.248	95.074	44.027	20.549	3.750
Maceió	212.403	121.810	28.641	20.489	26.506	11.933	3.024
Amazonas	981.076	697.563	142.810	94.559	35.415	9.376	1.353
Manaus	494.200	311.144	98.890	41.364	32.762	9.099	941
Bahia	4.480.321	3.438.069	673.531	114.698	191.207	54.763	8.053
Salvador	713.065	433.613	162.261	18.763	69.558	23.389	5.481
Ceará	2.497.975	1.664.179	281.299	287.338	199.446	56.544	9.169
Fortaleza	644.441	321.339	97.574	57.840	119.802	40.702	7.184
Espírito Santo	825.375	517.279	136.334	76.141	64.817	27.221	3.583
Vitória	81.083	37.597	17.049	2.431	13.244	8.813	1.949
Goiás	1.502.032	991.425	240.323	112.156	107.798	29.528	20.802
Goiânia	312.133	173.971	57.519	14.225	42.483	14.984	8.951
Mato Grosso	786.259	566.221	108.740	60.793	36.225	12.865	1.415
Cuiabá	144.512	92.132	23.202	12.536	10.370	5.784	488

**TABELA I – (continuação)**

UF/Capitais	Matrículas						
	Total	Rede Pública			Rede Privada		
		Fundamental	Médio	Jovens e Adultos	Fundamental	Médio	Jovens e Adultos
Pará	2.192.634	1.558.053	283.635	259.022	65.052	24.292	2.580
Belém	395.789	202.970	87.892	57.825	29.992	16.027	1.083
Pernambuco	2.444.437	1.572.209	341.588	229.834	219.652	68.872	12.282
Recife	429.012	219.109	71.945	23.396	71.700	38.383	4.479
Rio de Janeiro	3.484.293	2.012.420	607.769	204.716	462.110	138.465	58.813
Duque de Caxias	208.607	132.944	31.602	3.241	26.977	10.231	3.612
Rio Grande do Sul	2.363.413	1.575.349	421.120	118.174	140.628	62.287	45.855
Porto Alegre	301.236	171.134	50.332	11.882	41.733	16.704	9.451
Santa Catarina	1.360.118	887.991	235.029	96.769	75.345	39.131	25.853
Florianópolis	88.106	41.371	15.697	5.134	14.806	7.023	4.075
São Paulo	8.797.271	5.220.713	1.796.009	682.106	773.172	269.261	56.010
Itaquaquetuba	77.450	55.131	16.991	4.376	705	135	112
Brasília - DF	532.271	303.649	109.203	16.757	70.708	23.305	8.649

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

A seguir, na tabela 2, que aponta as matrículas em relação ao turno, a comparação nos mostra que o número de matrículas no Ensino Médio, na maior parte dos municípios, é relativamente superior no período noturno, possivelmente em consequência da inserção dos jovens no mercado de trabalho e do retorno de pessoas fora da idade escolar aos estudos. Em Manaus, contaram-se 37.566 matrículas, no diurno, e 61.324, no noturno. No entanto, em algumas capitais, como Salvador, Fortaleza, Vitória, Porto Alegre e Brasília, o número de matrículas nas turmas de Ensino Médio foi maior no período diurno.

A tabela 3 apresenta as taxas de rendimento escolar<sup>4</sup> nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio da rede pública, no ano de 2001. O Estado

<sup>4</sup> A taxa de rendimento é medida considerando a proporção de alunos da matrícula total de cada série, em determinado ano, que são aprovados, reprovados ou que não seguem os estudos.

de São Paulo e o Município de Itaquaquecetuba apresentaram as mais altas taxas de aprovação, com 90.8 e 88.6, respectivamente, no Ensino Fundamental, e com 82.5 e 80.6, no Ensino Médio. Bahia (64) e Salvador (60.6) obtiveram as menores taxas de aprovação no Ensino Fundamental em 2002. No Ensino Médio, Porto Alegre e Salvador apresentaram as mais baixas taxas de aprovação, 61 e 61.9, respectivamente. As taxas de reprovação, por sua vez, mostraram-se, na grande parte dos municípios e estados, consideravelmente superiores nas séries do Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio que, no entanto, apresentou as maiores taxas de abandono. Porto Alegre registrou as maiores taxas de reprovação: 18.3, no Ensino Fundamental, e 21.2, no Médio. No quesito evasão escolar, Salvador (21.5) e Maceió (18.7) são os municípios com as maiores taxas no Ensino fundamental. Vitória aparece com uma taxa de abandono de 47.2, contra uma taxa de aprovação de 44.2, evidenciando que cerca de 50% dos alunos do Ensino Médio da rede pública nesta capital abandonaram a escola no ano de 2001. Entretanto, na rede privada a realidade se mostra outra: em Vitória, a taxa de aprovação é de 98.1, enquanto a taxa de abandono é de apenas 0.2. Em Itaquaquecetuba, a aprovação é de 100%, apresentando índice zero nas taxas de repetência e de abandono.

**TABELA 2 – Número de matrículas na rede pública por modalidade de ensino e turno, segundo capitais e Unidades da Federação, 2002**

UF/Capitais	Matrículas - Rede Pública			
	Diurno		Noturno	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	28.870.938	3.452.961	3.044.647	4.134.723
Alagoas	553.079	29.022	121.483	55.226
Maceió	98.433	11.152	23.377	17.489
Amazonas	607.751	54.078	89.812	88.732
Manaus	254.725	37.566	56.419	61.324
Bahia	2.712.544	337.128	725.525	336.403
Salvador	306.731	85.098	126.882	77.163
Ceará	1.439.055	140.082	225.124	141.217
Fortaleza	263.076	50.671	58.263	46.903
Espírito Santo	485.081	74.349	32.198	61.985

**TABELA 2 – (continuação)**

UF/Capitais	Matrículas - Rede Pública			
	Diurno		Noturno	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Vitória	31.946	10.544	5.651	6.505
Goiás	857.400	103.178	134.025	137.145
Goiânia	143.432	28.247	30.539	29.272
Mato Grosso	503.387	46.130	62.834	62.610
Cuiabá	78.861	11.568	13.271	11.634
Pará	1.490.232	116.395	67.821	167.240
Belém	201.197	38.871	1.773	49.021
Pernambuco	1.361.475	125.973	210.734	215.615
Recife	183.003	31.171	36.106	40.774
Rio de Janeiro	1.893.904	288.078	118.516	319.691
Duque de Caxias	117.349	12.859	15.595	18.743
Rio Grande do Sul	1.505.280	231.560	70.069	189.560
Porto Alegre	159.225	30.250	11.909	20.082
Santa Catarina	872.607	98.996	15.384	136.033
Florianópolis	40.546	7.246	825	8.451
São Paulo	5.072.340	850.017	148.373	945.992
Itaquaquecetuba	52.850	3.626	2.281	13.365
Brasília - DF	286.511	69.122	17.138	40.081

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

**TABELA 3 – Taxa de rendimento escolar dos alunos matriculados na rede pública, por modalidade de ensino, segundo capitais e Unidades da Federação, 2001**

UF/Capitais	Rendimento por modalidade de ensino - rede pública					
	Fundamental			Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	77.8	11.8	10.4	74.6	8.5	16.9
Alagoas	65.7	18.1	16.2	67.5	8	24.5
Maceió	66.6	14.7	18.7	64.5	7.3	28.2
Amazonas	70.2	15.1	14.7	74.2	6.4	19.4
Manaus	73.2	13.2	13.6	71	7.9	21.1
Bahia	64	15.6	20.4	70.6	8.9	20.5
Salvador	60.6	17.9	21.5	61.9	14	24.1

**TABELA 3 – (continuação)**

UF/Capitais	Rendimento por modalidade de ensino - rede pública					
	Fundamental			Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ceará	80.6	9.7	9.7	78.7	5.4	15.9
Fortaleza	74.7	12.7	12.6	73.8	7.3	18.9
Espírito Santo	80.7	10.2	9.1	94.3	4	1.7
Vitória	82.3	7.7	10	44.2	8.6	47.2
Goiás	74.8	9.2	16	72.6	5.5	21.9
Goiânia	76.6	8.4	15	70.7	8	21.3
Mato Grosso	74.5	8.5	17	68.5	7	24.5
Cuiabá	70.7	9.3	20	66.2	6.3	27.5
Pará	67.3	16.8	15.9	68.9	6.6	24.5
Belém	73.6	15.1	11.3	31.8	10.3	27.9
Pernambuco	66.3	17.7	16	71.8	6.1	22.1
Recife	65.6	17.4	17	65.8	8.6	25.6
Rio de Janeiro	79.8	12.3	7.9	70.4	12	17.6
Duque de Caxias	75.3	15.4	9.3	70	10.8	19.2
Rio Grande do Sul	80.8	14.7	4.5	67.5	17.2	15.3
Porto Alegre	75.5	18.3	6.2	61	21.2	17.8
Santa Catarina	87.8	9.8	2.4	85.4	4.9	9.7
Florianópolis	81.8	14.1	4.1	78	12.1	9.9
São Paulo	90.8	5.6	3.6	82.5	7.9	9.6
Itaquaquecetuba	88.6	6.9	4.5	80.6	11.4	8
Brasília - DF	76.7	17.9	5.4	72.3	16.4	11.3

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais - INEP/MEC, 2002.

A tabela 4 mostra a taxa de distorção idade-série<sup>5</sup> referente ao ano de 2002, no Brasil e nos 14 estados que participaram da pesquisa.

<sup>5</sup> Taxa de Distorção Idade-Série: Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio, é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada.

**TABELA 4 – Taxa de distorção idade-série, por modalidade e rede de ensino, segundo capitais das Unidades da Federação, 2002**

UF/Capitais	Taxa de distorção			
	Pública		Privada	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Brasil	39.6	56.5	7.3	15.7
Alagoas	60.5	81.4	14.1	36.8
Amazonas	56.2	76.1	8.6	17.7
Bahia	62.6	76.4	10.7	22.7
Ceará	45.1	67.5	11.1	21.3
Espírito Santo	32	58.3	4.2	12.1
Goiás	41.6	63.3	8.5	11.3
Mato Grosso	36.2	52.6	4.9	10.7
Pará	55.9	79.5	9.7	21.2
Pernambuco	55.4	74.5	11.7	20.8
Rio de Janeiro	39.4	67.3	8.8	18.8
Rio Grande do Sul	26.9	43.1	3.9	9.8
Santa Catarina	19.4	40.3	2.5	7.6
São Paulo	15.1	36.6	3.6	8.8
Distrito Federal	31.1	56.7	4.4	8.6

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

Comparando-se as redes pública e privada, fica evidenciado que a maior parte dos alunos das escolas públicas, sobretudo no Ensino Médio, não está na série compatível com sua idade. Alagoas apresentou as maiores taxas tanto na rede pública quanto na particular: 60.5, no Ensino Fundamental e 81.4, no Ensino Médio, na rede pública, e 14.1 (Fundamental) e 36.8 (Médio), na rede privada. Na rede pública, as menores taxas foram registradas em São Paulo, com 15.1, no Ensino Fundamental, e 36.6, no Médio. Dentre as unidades listadas, Santa Catarina apresentou as menores taxas na rede privada, em 2002: 2.5, no Ensino Fundamental, e 7.6, no Ensino Médio. O estado obteve ainda a segunda menor taxa na rede pública – ficando atrás somente de São Paulo –, com índices de 19.4 (Fundamental) e 40.3 (Médio).

Na tabela 5, propõe-se uma análise comparativa das taxas de analfabetismo<sup>6</sup>, em 1996 e 2000, entre os jovens de 15 a 24 anos, discriminando por grupos de idade.

**TABELA 5 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 a 24 anos, por grupos de idade, segundo capitais e Unidades da Federação, 1996/2000**

UF/Capitais	Analfabetismo			
	1996		2000	
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Brasil	5.4	5.8	5	6.7
Alagoas	16.6	18.4	18.2	23.4
Maceió	7.2	8.1	9.1	11
Amazonas	9.3	9.5	8	8.9
Manaus	2.6	2.2	2.1	2.5
Bahia	10.2	11.6	8.2	11.9
Salvador	3	2.5	2.9	3
Ceará	10.3	12.4	9.5	14.7
Fortaleza	3.7	4.5	3.9	5.5
Espírito Santo	2.8	3.4	2.5	3.5
Vitória	1.4	1.4	1.2	1.5
Goiás	2.8	3.4	2.3	3.7
Goiânia	1.5	1.4	1	1.4
Mato Grosso	3.3	4.1	2.7	4.1
Cuiabá	1.7	1.7	1.3	1.5
Pará	7.4	7.8	7.3	9.4
Belém	2.3	1.8	2.2	2.3
Pernambuco	8.1	9.5	11	14
Recife	3	3.4	4.4	5.2
Rio de Janeiro	2.1	2.3	2.1	2.8

<sup>6</sup> Taxa de Analfabetismo: No Censo Demográfico, realizado com periodicidade decenal, e na PNAD, com periodicidade bianual, são consideradas analfabetas as pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram, e as que apenas assinam o próprio nome também são consideradas analfabetas. A Taxa de Analfabetismo é o percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária. O INEP considera, para avaliar essa taxa, a faixa etária de 15 anos ou mais, isto é, o analfabetismo avaliado acima da faixa etária onde, por lei, a escolaridade seria obrigatória.

**TABELA 5 – (continuação)**

UF/Capitais	Analfabetismo			
	1996		2000	
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Duque de Caxias	2.1	2.2	2.4	3
Rio Grande do Sul	1.7	1.9	1.5	2.1
Porto Alegre	1.8	1.5	1.4	1.6
Santa Catarina	1.6	1.7	1.4	2
Florianópolis	1.1	1	0.9	1.2
São Paulo	2	2.2	1.4	2.1
Itaquaquecetuba	2.7	3.4	2.1	3
Brasília - DF	1.9	2.3	1.4	2.2

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

A primeira indicação do porquê deste agrupamento pode ser vista quando se compara o grupo de 20 a 24 nos anos de 1996 e 2000: a taxa de analfabetismo aumentou de 5.8 para 6.7, no território nacional, ao contrário da taxa no grupo de 15 a 19 anos, que sofreu uma ligeira queda de 5.4 para 5. Esse padrão se repete na maioria dos estados e municípios contidos na tabela, isto é, grande parte apresentou relevante crescimento no número de analfabetos entre as pessoas de 20 a 24 anos. O Estado em que houve maior crescimento foi Alagoas, cuja taxa de 18.4, em 1996, alcançou 23.4, em 2000, nesse grupo etário. Na faixa de 15 a 19 anos, o quadro se mostra um pouco melhor: excetuando-se Maceió, Fortaleza, Recife e Duque de Caxias, os demais municípios apresentaram ligeira diminuição das taxas de analfabetismo entre 1996 e 2000. No Estado do Ceará, apesar da taxa decair de 10.3 para 9.5, sua capital, Fortaleza, percorre o sentido inverso, registrando um aumento de 3.7 para 3.9. Em 1996, entre os municípios apontados, Florianópolis apresentava a menor taxa de analfabetismo (1.1) e Maceió (7.2) contava com a maior taxa, na faixa de 15 a 24 anos. Em 2000, essas duas capitais continuaram a apresentar o menor e o maior índices: Florianópolis pende para 0.9 – único município da tabela na casa do zero –, e Maceió predomina sobre os demais com sua taxa de 9.1.



As tabelas 6 e 7 apontam o número de escolas da rede pública, segundo infra-estrutura disponível, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente. Numa primeira leitura das tabelas, pode-se observar que o número de equipamentos é consideravelmente inferior ao número de escolas. No Ensino Fundamental (tabela 6), vale sublinhar que apenas 21,3 % das escolas da rede pública no Brasil que atendem a esta modalidade possuem biblioteca, um dos mais importantes equipamentos sociais da escola. Este número sinaliza a necessidade de se implantarem políticas de incentivo à leitura no país. Os outros itens têm presença ainda mais rara nos estabelecimentos de Ensino Fundamental da rede pública: apenas 5,0 % das escolas contam com laboratório de ciências e 8,1 % têm acesso à internet, na maior parte das vezes restrito aos funcionários da escola. Vitória é a capital que apresenta maior quantidade de bibliotecas em relação ao número de escolas: são 54 escolas públicas que atendem ao Ensino Fundamental, sendo que 50 possuem esse equipamento. No Estado da Bahia, a discrepância é bastante significativa: são 22.709 escolas de Ensino Fundamental, e apenas 1.314 bibliotecas, 337 laboratórios de informática, 128 laboratórios de ciências, 1.125 quadras de esporte e 239 computadores para acesso à internet. E, sobretudo, vale salientar que cerca da metade das escolas do estado não possui energia elétrica, quadro que também pode ser verificado nos estados do Amazonas e do Pará. Os dados mostram, ainda, que em Maceió não há forma alguma de acesso à internet, enquanto, em Itaquaquecetuba, 64,6% das escolas contam com o acesso à rede.

**TABELA 6 – Número de escolas que atendem ao Ensino Fundamental, por infra-estrutura disponível, segundo capitais e Unidades da Federação, 2002**

UF/capitais	Total de escolas	Ensino Fundamental - Escolas segundo infra-estrutura disponível					
		Biblioteca	Lab. de Informática	Lab. de Ciências	Quadra de esportes	Acesso à Internet	Energia elétrica
Brasil	153.696	32.720	10.607	7.694	29.310	12.399	111.263
Alagoas	3.240	246	60	24	125	10	2.680
Maceió	155	63	32	13	53	0	155
Amazonas	4.494	444	99	19	304	65	2.163
Manaus	393	238	74	13	166	59	375
Bahia	22.709	1.314	337	128	1.125	239	13.457

**TABELA 6 – (continuação)**

UF/capitais	Total de escolas	Ensino Fundamental - Escolas segundo infra-estrutura disponível					
		Biblioteca	Lab. de Informática	Lab. de Ciências	Quadra de esportes	Acesso à Internet	Energia elétrica
Salvador	577	141	84	29	167	98	577
Ceará	8.909	1.320	359	54	1.058	579	6.931
Fortaleza	326	261	118	16	222	188	326
Espírito Santo	2.923	667	127	72	531	47	2.484
Vitória	54	50	31	22	36	11	54
Goiás	3.340	1.013	293	106	836	56	2.917
Goiânia	299	213	44	29	150	11	299
Mato Grosso	2.335	523	130	43	718	109	1.638
Cuiabá	168	72	15	6	120	26	165
Pará	11.916	657	164	47	742	33	4.642
Belém	294	95	58	17	181	8	289
Pernambuco	8.744	1.054	234	100	666	353	7.193
Recife	408	191	100	26	110	207	408
Rio de Janeiro	5.225	1.769	740	506	2.068	1.426	5.104
Duque de Caxias	207	94	32	23	109	42	207
Rio Grande do Sul	8.111	4.492	976	1.545	3.331	376	7.877
Porto Alegre	282	264	84	154	207	72	282
Santa Catarina	4.158	1.629	526	398	1.589	375	4.033
Florianópolis	81	66	28	30	64	12	81
São Paulo	10.016	5.378	3.709	2.060	6.871	6.844	9.954
Itaquaquecetuba	65	35	20	15	43	42	65
Brasília - DF	502	305	80	102	268	164	502

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

Nos estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública (tabela 7), a situação apresenta-se consideravelmente melhor: nas 14.771 escolas que oferecem a modalidade no Brasil, há 11.278 bibliotecas, 6.313 laboratórios de informática, 5.260 laboratórios de ciências, 10.602 quadras de esporte e 5.635 computadores para acesso à internet. Quase 100% das escolas dispõem de energia elétrica. Em Vitória e Florianópolis, todas as escolas que atendem ao Ensino Médio contam com bibliotecas. Em Itaquaquecetuba, das 31 instituições de Ensino Médio, 29 possuem

quadras de esporte e acesso à internet. No entanto, em Belém, Maceió e Goiânia, menos de 10% das escolas possuem acesso à rede, ressaltando o contraste sócio-econômico entre os estados das regiões Norte/Nordeste e o Centro-Sul do país.

**TABELA 7 – Número de escolas que atendem ao Ensino Médio, por infraestrutura disponível, segundo capitais e Unidades da Federação, 2002**

UF/capitais	Total de escolas	Ensino Médio - Escolas segundo infraestrutura disponível					
		Biblioteca	Lab de Informática	Lab de Ciências	Quadra de esportes	Acesso à Internet	Energia elétrica
Brasil	14771	11278	6317	5260	10602	5635	14764
Alagoas	159	87	33	19	44	7	159
Maceió	38	27	16	10	19	1	38
Amazonas	254	200	73	27	153	43	254
Manaus	148	124	55	20	96	40	148
Bahia	1049	588	243	141	526	173	1049
Salvador	109	73	57	32	86	49	109
Ceará	526	421	258	55	321	409	526
Fortaleza	148	118	87	21	110	136	148
Espírito Santo	201	181	48	46	136	21	201
Vitória	12	12	5	5	10	2	12
Goiás	585	401	99	87	348	29	585
Goiânia	87	72	15	17	61	5	87
Mato Grosso	316	209	59	30	246	49	316
Cuiabá	49	30	6	6	41	9	49
Pará	453	249	82	47	268	16	453
Belém	85	58	32	18	66	5	85
Pernambuco	734	562	135	92	402	195	734
Recife	106	98	37	23	69	93	106
Rio de Janeiro	1012	744	404	321	788	455	1011
Duque de Caxias	56	47	17	18	48	24	56
Rio Gr. do Sul	824	800	441	683	698	182	824
Porto Alegre	65	63	32	49	53	20	65
Santa Catarina	596	556	181	241	534	127	596

**TABELA 7 – (continuação)**

UF/capitais	Total de escolas	Ensino Médio - Escolas segundo infra-estrutura disponível					
		Biblioteca	Lab de Informática	Lab de Ciências	Quadra de esportes	Acesso à Internet	Energia elétrica
Florianópolis	27	27	10	13	25	8	27
São Paulo	3112	2477	2449	1628	2935	2961	3112
Itaquaquecetuba	31	23	18	14	29	29	31
Brasília - DF	79	65	40	60	76	29	79

Fonte: Sistema de estatísticas educacionais – INEP/MEC, 2002.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). *Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. (Coord). *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação; Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO; Universidade Católica de Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord). *Avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia*. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas Escolas; Universidade Católica de Brasília, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. (Coord). Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Anais do Seminário Internacional de Violência nas Escolas, 27-28 de novembro de 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO; Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002.

AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Henrique. *Bolsa Escola: educação para enfrentar a pobreza*. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVESSON, M. *Organization Theory And Technocratic Consciousness – Rationality, Ideology And Quality Of Work*. New York: Walter de Gruyter, 1987.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MILANI, Miriam. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Mato Grosso*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC – Livro Técnicos e Científicos, 1981.

ARTZ, Sibylle. *Sex, power & the violent school girl*. Nova York: Teachers College Press, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARRETO, Elvira S; MOREIRA, José Edson Lino. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Alagoas*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BECK, Ulrich. *Risk Society*. Londres: Sage, 1992.

\_\_\_\_\_. *O que é a globalização. Equívocos do globalismo: respostas à globalização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35, 1998.

BLAYA, Catherine. Climat Scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF, 2001.

BONAFÉ-SCHMITT, J.P. *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: Editions ESF, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Les rites d'institutions. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 43, 1982.

\_\_\_\_\_. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 62-63, 1986.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.

BRANDONI, Florencia. *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós Educador, 1999.

BRUNET, Luc V. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

CALDAS, Alcides S; SPINOLA, Tatiana. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Bahia*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

CAMACHO, Thimoteo; SÁ, Kátia Coelho S; LÍRIO, Flávio Corsini. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Espírito Santo*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARRANO, Paulo César. Identidades juvenis e escola. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), nº 10, nov/2000.

BRENNER, Ana Karina e FRAGUITO, Leda. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Rio de Janeiro*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

CASTRO, Mary Garcia (Coord). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.

CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

CORTI, Ana Paula. Violência e Indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade federal de São carlos, São Carlos, 2002.

CORTI, Ana Paula O; BATISTA, Liliane Petris. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – São Paulo*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

COSTA, Cláudia Regina S. F; MARTINS, Rosimeire C. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Amazonas*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

CÚELLAR, Javier Pérez de (Org). *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Tradução de Warley Candeas. Campinas/Brasília: Papairus/Unesco, 1997.

DEBARBIEUX, Eric. *La violence em millien scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF, 1996.

DEBARBIEUX, Éric (Coord). La violence à l'école: approches européennes. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 123 – avril, mai-juin, 1998.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire 3 dix approches en Europe*. Paris: ESP Éditeur, 2001.

\_\_\_\_\_. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002b.

DEAL, T.; KENNEDY, A. *Corporate Culture: The Ritees And Rituals Of corporate Life*. Massachussets: Addison-Wesley, 1982.

DELORS, Jacques (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 1998.

DUPÂQUIER, Jaques. La violence en milieu scolaire. In: *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.



DURAND, Olga Celestina S; BAZZO, Vera Lúcia; CARDOSO, Terezinha Maria; SILVA, Vânia Beatriz M. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Santa Catarina*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

FELDMAN, Ofer. Materialism and individualism: social attitudes of youth in Japan. In: WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, 1998.

FLANNERY, Daniel J. *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. Nova York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em: <[http://eric-columbia.edu/monographs/uds\\_109](http://eric-columbia.edu/monographs/uds_109)>. Acesso em: mar. 2003.

FONTES, Carlos. *Insucesso escolar*. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>> Acesso em: 10 jul. 2003.

FOUNTAIN, J. E.; ATKINSON, R. D. *Innovation, Social Capital, and the New Economy: New Federal Policies to Support Collaborative Research*. Washington, DC: Progressive Policy Institute, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. E. de. *Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Makron; McGraw-Hill, 1991.

FRIDBERG, E. *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget Lisboa, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Autonomia da escola: princípios e propostas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). *Guia escola Cidadã v.1*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, n.º 79. São Paulo: Cortez, nov., 1991.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GALVÃO, Afonso Celso T; RIBEIRO, Raimunda Maria C. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Distrito Federal*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: EAA, 1996.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HAGEDORN, John M. As american as apple pie. Patterns in american gang violence. In: WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. London: Jai Press, Stamford, 1998.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire – 3 – Dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001.

HELENA, Lúcia; WERNECK, Antônio. Violência provoca gastos de R\$ 105 bi no Brasil. O Globo, Editoria País, 12/08/2001.

HELLER, T. Changing Authority Patterns: acultural Perspective. In: *Academy Of Management Review*. vol.10, nº 3, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000*. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em março de 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Geografia da Educação Brasileira*. Brasília: INEP, 2002.

JANKOWSKY, Martin S. *Island in the Street*. Berkeley: University of California Press, 1991.

LA TAILLE, Yves de. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília (Orgs). *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIPOVETSKY, Noêmia; SOARES, Marialice T. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Goiás*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (Coords). *Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica*. Campinas/SP: Papirus, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Coord). *Fala galera: juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord). *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. (Org). *Vida de professores*. Portugal, Porto ed., 1992.

\_\_\_\_\_. (Org). *Profissão professor*. Portugal, Porto ed., 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. *Desafios e Alternativas: Violências nas escolas*. Anais do Seminário Internacional de Violência nas Escolas. Brasília, 27-28 de novembro de 2002.

ORTEGA, Rosário. Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Dir). *La violence en milieu scolaire – 3 – Dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; GOMES, P. *Estratégias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PAYET, Jean-Paul. La violence à l'école. In: RAGMOGNINO; FRADJI; SOLDINI; VERGÉS. L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords). *Violences à L'école – État des Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed., 1997.

PEIGNARD, Emmanuel; ROUSSEAU-FUSCO, Elena; ZANTEN, Agnès Van. La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. In: DEBARBIEUX, Éric (coord). *La violence à l'école: approches européennes*. Institut National de Recherches Pédagogiques, Revue française de pédagogie, n.º 123, mai-juin, 1998.

PENIN, Sônia Therezinha Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PENIN, Sônia Therezinha Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. *Pregestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* (módulo 1. Cadernos de atividades). Brasília: CONSED, 2001.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org). *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.

RAGMOGNINO, N; FRADJI, D; SOLDINI, F; VERGÉS, P. L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles em Marseille. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords). *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

ROYER, Égide. Condutas agressivas na escola: pesquisas práticas exemplares e formação de professores. *Anais do Seminário Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2003 (no prelo).

SAMPAIO, Daniel. Indisciplina: Um signo geracional? *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: IIE, 1996.

SILVA, Delma Josefa; CAVALCANTE, Rosa Maria; CÂMARA, Tarsila Myrtle. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Pernambuco*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

SILVA, Lúcia Isabel C; AZEVEDO, Josimar S. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Pará*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SIMMEL, George. *On Individuality and Social Forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SOUZA, José Vieira; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104, 1998.

STRAUSS, Anselm. *La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, 1992.

VIEIRA, Miriam S; BONETTI, Alinne L; SILVEIRA, Ielena Azevedo. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Rio Grande do Sul*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002.

WASELFISZ, Júlio Jacobo; MACIEL, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros*. Brasília: UNESCO, 2003.

WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. London: Jai Press, Stamford, 1998.

WORLD BANK. World Bank annual report, Washington, DC: World bank, 1993.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador, escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas 1991.

XIMENES, Verônica M; GADELHA, Eugênia Bridget; LIMA, Celânia. *Relatório da Pesquisa Escolas Inovadoras – Ceará*. UNESCO/UNIRIO, 2002 (mimeo).

ZALUAR, A. (Org). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

ZINNECKER, Jurgen. Perpetrators of school violence: a longitudinal study of bullying in german schools. In: WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Stamford: Jai Press, 1998.