

ESCOLA DE GOVERNO FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
VI PROAP - Gestão Social

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLITICA PÚBLICA DE COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR
- O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa na Escola Estadual de Lagoa – Município de
Esmeraldas - MG

Viviane Alfredo Alves Batista

BELO HORIZONTE - MG

2010

VIVIANE ALFREDO ALVES BATISTA

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLITICA PÚBLICA DE COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR
- O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa na Escola Estadual de Lagoa – Município de
Esmeraldas - MG

Monografia apresentada no VI PROAP –
Especialização em Gestão Social:
Escola de Governo da Fundação João Pinheiro
como requisito parcial para aprovação e obtenção do
Título de Pós-Graduado em Gestão Social.

Orientadora: Vera Lúcia Costa Westin.

BELO HORIZONTE - MG
ESCOLA DE GOVERNO- FJP
2010

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada tem um destino que é definido em seu início, e dificuldades que surgem ao longo do trajeto, mas estas tornam-se mais fáceis de serem suportadas e os caminhos mais fáceis de serem trilhados quando temos pessoas especiais. Neste momento torna-se indispensável agradecer aqueles que durante esta caminhada se fizeram presentes e parceiros em momentos oportunos. Pelo conhecimento brilhante e sugestões indispensáveis agradeço a Orientadora Vera; pelo amor, carinho, companheirismo e compreensão na ausência agradeço ao meu marido Wellington que sempre esteve ao meu lado, pelo apoio profissional agradeço à Maria Constança, pela experiência de trabalho, disponibilidade, boa vontade e contribuição irrestrita na pesquisa de campo agradeço a Flavia Juliano, Diretora da EE de Lagoa e toda a sua equipe que sempre quando solicitado disponibilizaram os arquivos e a escola para levantamento de dados, pela torcida e a base de tudo que tenho e sou, agradeço a minha família em especial a Doroty, e principalmente pela vida, força, fé e perseverança, agradeço a Deus, pois sem Ele eu nada seria ou poderia realizar.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

RESUMO

Esta monografia realizou uma revisão bibliográfica das teorias sobre violência, tanto social quanto escolar, e constatou as dificuldades em se definir o que vem a ser violência por parte dos autores devido às diversas formas que ela se apresenta nos contextos sociais, foram estudadas também algumas abordagens sobre o Processo Ensino Aprendizagem. Foi selecionado o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa que tem como foco o trabalho com escolas localizadas em áreas de risco social, com elevados índices de depredação nos prédios escolares e baixo índice de aprendizagem dos alunos. Este estudo teve como base duas ações específicas a Ação Escola em Tempo Integral, que trabalha na extensão do tempo do aluno no ambiente escolar na tentativa de elevar os índices de aprendizagem e a Ação Abrindo Espaço, que compartilha com a Comunidade local os espaços escolares buscando a partir do aumento da afinidade entre comunidade e escola, reduzir os índices de depredações nos prédios escolares. Foi observado como estão se desenvolvendo estas duas ações na EE de Lagoa em Esmeraldas, e a percepção que a população local e os servidores da escola têm dos impactos produzidos pelas ações do projeto. Como conclusão foi pontuada a necessidade de um sistema de avaliação específico e desenhado no momento da elaboração do Projeto, pois sem ações de avaliação a continuidade do projeto fica pendente, e não se consegue justificar investimentos maciços nestas ações. Uma outra dificuldade apontada é a falta de continuidade das políticas públicas nas trocas de governo, mas uma forma de pressionar para que haja continuidade é o apelo dos atores sociais que devem apontar caminhos que ultrapassem os interesses particulares e partidários e abarquem interesses coletivos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. VIOLÊNCIA COMO QUESTÃO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	
2.1 O nascimento e desenvolvimento da violência social.....	10
2.2 As diversas formas de violência que se desenvolvem dentro e fora dos muros da escola.....	12
3. POLITICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM	
3.1. Desenho da Política Pública e Sua Aplicação no Contexto Escolar.....	17
3.2. Princípios e concepção da reformulação do Ensino Fundamental.....	18
3.3. Violência na escola: intervindo no contexto e buscando resultados.....	23
4. AS AÇÕES DO PROJETO ESCOLA VIVA COMUNIDADE ATIVA	
4.1. Uma estratégia de combate a violência escolar.....	26
4.2. O Projeto Escola em Tempo Integral.....	28
4.3. O Projeto Abrindo Espaço.....	31
5. ESTUDO DE CASO - ESCOLA ESTADUAL DE LAGOA – ESMERALDAS	
5.1. O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa	34
5.2. Caracterização Física e Regional da escola.....	36
5.3. A construção do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI).....	38
5.4. A Ação: Projeto Escola em Tempo Integral	42
5.5. Os resultados das avaliações externas.....	46
5.6. A ação Abrindo Espaço	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	59

**IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLITICA PÚBLICA DE COMBATE À VIOLÊNCIA
ESCOLAR - O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa na Escola Estadual de Lagoa –
Município de Esmeraldas - MG**

1. INTRODUÇÃO

Todo e qualquer esforço no sentido de entender ou identificar as razões que promovem a violência nas escolas passa necessariamente por uma análise da estrutura social em que a escola está inserida, observando os aspectos históricos, econômicos, culturais e de produção, considerando serem estes a base dos conflitos, disparidades, interesses conflitantes e todas as formas de agressões a que estão submetidos os agentes deste processo na sociedade e na escola. Todo e qualquer procedimento educativo, instrutivo, de transmissão de conhecimento que se processa de modo formal está diretamente subordinado ao modo de produção da sociedade e caminha de acordo com o desenvolvimento desta economia. Nossa sociedade marcada pela desigualdade, consumo exagerado com priorização do ter em detrimento do ser, se configura em um contexto propício para o desenvolvimento de um ambiente coletivo marcado pela insegurança e pela violência. Por estar inserida neste contexto, a invasão destas características na escola torna-se inevitável. A sociedade da insegurança em que vivemos produz invariavelmente uma violência epidêmica, invasiva e destrutiva. É neste contexto de violência institucionalizada em que homens e mulheres são barbaramente vitimados, que escola e sociedade guardam entre si estreitíssimos laços, e podem, uma e outra serem concebidas como a resultante de uma relação de mão dupla, e em assim sendo, a escola incorpora, reproduz, repete e reflete todos os aspectos da sociedade, sejam eles positivos ou não aceitáveis pelo resto do conjunto social.

Além de entender as questões de violência social em que está inserida a escola, há que se pensar no impacto que esta situação causa nas questões relativas à qualidade educacional, pois o ambiente em que ocorre a construção do conhecimento é fator principal nas questões educacionais e promove ou não, uma aprendizagem qualitativa. Analisar números de alunos matriculados é importante, porém o resultado desta análise não traduz a evolução do conhecimento e da aprendizagem na escola, pois mais que números de prédios e matrículas é

necessário analisar a diferença que foi produzida no espaço de tempo compreendido entre a data de entrada e saída do aluno na escola. Esta evolução pode ser considerada aprendizagem e depende diretamente da organização curricular da escola. Pois há muito a escola brasileira tenta responder a esse desafio: o de promover o encontro com os conhecimentos e valores sociais locais e o de construir um ambiente de aprendizagem criativo, atraente, prazeroso e participativo criando caminhos para a consolidação de uma democracia substantiva que se traduza na ação cotidiana de respeito e valorização da diversidade, da liberdade, da solidariedade, da cidadania e, também, da alegria, do lazer, da confiança e da esperança. As ações de reestruturação do currículo experimentam dimensões dessa inquietação metodológica e inovam com estratégias pedagógicas para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação. Desse modo, procura colaborar para a construção de espaços de cidadania, a reversão do quadro de violência e, em particular, a melhoria da qualidade da educação.

Diante das necessidades sociais, o governo surge com ações traduzidas em forma de políticas públicas, organizadas e desenvolvidas a partir de projetos. No caso desta pesquisa o foco é o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, tendo como objetivo o combate à violência e melhoria da qualidade educacional em escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade e baixos índices de proficiência na aprendizagem, dentro de Belo Horizonte e Região Metropolitana. O projeto se desenvolve através de várias ações com focos específicos. Neste estudo, o foco será a formulação e implementação do Projeto Escola em Tempo Integral que trata as questões pedagógicas da escola e o Projeto Abrindo Espaço, que busca maior interação entre escola e comunidade a partir de atividades extra-horários.

Para este estudo, será analisado o desenho do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa com seus objetivos gerais e específicos, mas com foco voltado para as ações Escola em Tempo Integral e Abrindo Espaço, com apoio nas teorias do desenvolvimento das questões sociais, nas definições do que vem a ser considerado violência e nas questões relacionadas com o desenvolvimento da aprendizagem, a partir do que se buscará a descrição de implementação dessas ações na Escola Estadual de Lagoa, no município de Esmeraldas, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para isso foram entrevistadas a diretora da Escola,

a coordenadora do Projeto Escola em Tempo Integral, a coordenadora do Projeto Abrindo Espaço, professoras que trabalham na escola, auxiliar de serviços, auxiliar de secretaria, alunos participantes do projeto, dentre outros, que apresentam a questão do ponto de vista da sua percepção, inclusive relatando alguns resultados do projeto e alguns problemas de implementação.

2. VIOLÊNCIA COMO QUESTÃO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

2.1 O Nascimento e Desenvolvimento da Violência Social

A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente, pelo contrário, a dialética do desenvolvimento social traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano.

A violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força e desrespeito ao direito individual. Nega-se assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito, pelo consenso. Mas a própria noção do que se define como violência, encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas, sendo assim atos dantes não considerados como violentos, em uma leitura atual recebem outras conotações. (SPÓSITO, 1998)

Jeolás (1999), ao discutir o comportamento dos jovens na sociedade atual, argumenta que as transformações ocorridas com o acelerado processo de urbanização desigual, importantes relações de sociabilidade que se formavam com a realização de festividades na comunidade, como as competições entre bairros, festas comunitárias, deram lugar a outras formas de sociabilidade entre os jovens, que passaram a se organizar em grupos com suas normas e códigos particulares. Ainda segundo a autora, ao desvincular-se da tradição, os rituais tornam-se pulverizados e apresentam-se aos jovens apenas como 'ilhas de segurança', capazes de renovar apenas em parte e de forma muito limitada as incertezas, ansiedades e agressividades próprias a sua fase de vida.

O mercado capitalista não tardou em se apropriar do conflito gerado por estas mudanças de costumes para alcançar entre os jovens um público fiel consumidor. A partir dos anos 80, surgem no Brasil diversas manifestações culturais associadas aos jovens que se baseiam, em grande parte nos valores colocados pelo mercado de consumo (Abramo, 1994). Ainda segundo a autora, diferentes estilos de grupos de jovens surgem no cenário contemporâneo, como os 'punks', 'rappers', 'funkeiros', 'metaleiros', 'skatistas', que passam a ocupar o espaço urbano com seus estilos de músicas, roupas e acessórios, forma esta de organização que agrupa seus iguais e

exclui de forma bárbara seus diferentes. Esta realidade pressiona e angustia o jovem, que se sente limitado frente à impossibilidade de adquirir os bens que almeja, de satisfazer os desejos criados pelo mercado e apresentados como necessidades de consumo.

Ao analisar este contexto vivenciado pelos jovens nos dias de hoje, Carmo (2001) afirma que muitos já não têm permanecido numa atitude conformista diante das desigualdades de renda e de lazer, em contraste a tamanha ostentação de riqueza num universo simbólico que se faz presente através dos “*shoppings centers*”, dos padrões de beleza, da mídia, entre outros.

O contraste gritante no Brasil entre a riqueza e sua ostentação e a pobreza, suscita maior ressentimento. O menor infrator que rouba uma carteira para comprar um tênis ou comida pode sentir também a sensação de revanche ou de vingança por ter ludibriado um ‘bacana’, tê-lo feito passar de otário (Carmo, 2001, p. 18).

As formas de agressividade de alguns jovens frente às condições de segregação social às quais foram relegados, se manifestam ainda por meio de sua incursão em quadrilhas de tráfico de drogas. Zaluar (1994), ao analisar as manifestações de violência entre jovens moradores da favela “Cidade de Deus” no Rio de Janeiro, associa a imperante influência do tráfico de drogas entre jovens carentes, por ser considerada uma forma rápida e fácil de ganhar dinheiro, perigosa e cheia de aventura que contrasta com a pobreza, o desemprego, o trabalho árduo e mal remunerado de seus pais.

Ainda segundo a autora, a entrada para a criminalidade ocorre aos 10 anos de idade e termina aos 25, quando acabam mortos por policiais ou por membros das quadrilhas rivais. Daí vem a necessidade de pertencer a um grupo como forma de garantia de sobrevivência. Os adolescentes iniciam-se no tráfico como ‘olheiros’ (observadores), ‘aviões’ (entregadores de droga), ‘vapores’ (vendedores) até se tornarem chefes de quadrilhas. O critério para subir de “carga” está na disposição que cada jovem tem para matar. Assim a arma na cintura torna-se fetiche do bandido, que ganha fama, respeito e prestígio no local. Em um mundo exclusivamente comandado por homens, no qual as mulheres exercem papel de coadjuvante, prevalece o que Zaluar (1994, p.146) chama de *ethos* da masculinidade onde a disponibilidade para matar e o dinheiro para impressionar as garotas representam símbolos da virilidade masculina diante da difícil transição para o mundo adulto. As quadrilhas envolvidas com o crime organizado delimitam espaços públicos que passam a ser parte do território por elas comandado; matam,

roubam e estupram principalmente as mulheres mais jovens, num movimento de banalização da violência (Zaluar, 1994).

Dados referentes às causas de morte dos jovens e adolescentes no Brasil publicados pela UNESCO, 2003, p.07, reforçam a importância e a atualidade da discussão do tema da violência, uma vez que se trata de um fenômeno que vem crescendo, invadindo searas antes mais preservadas, como as instituições escolares e preocupando a sociedade em geral.

2.2 As Diversas Formas de Violência Dentro e Fora dos Muros da Escola

Quando se analisam os ambientes sociais em que a escola está inserida, podem-se localizar diversos fatores que interferem no desenvolvimento da violência dentro da escola. Seu interior revela a realidade em que vivemos – expressão da convivência marcada pela intolerância, desrespeito, pela ausência de diálogo e práticas de dominação e exploração. Professores, pais e estudantes têm sentido que a escola não consegue transformar o que está posto no cotidiano da vida. Mas esta manifestação não é um fenômeno local, nem tão pouco específico do Brasil. As questões relacionadas a este assunto preocupam estudiosos em todo o mundo: o professor, durante a sua formação, não é preparado para trabalhar com a escola real, com classes lotadas e alunos desinteressados, a formação do professor se baseia no desenvolvimento dos programas escolares em uma situação ideal (Kuntz, 2000).

A escola com sua educação tradicional impõe ao aluno um aprendizado que não corresponde à sua realidade e universo cultural, sendo de uma forma negativa e nada estimulante e lúdica. (...) seu controle exagerado estimula sentimentos de rebeldia e desobediência (...) A violência que as crianças e os adolescentes exercem é antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles. Sabemos que a escola caserna é vivida como um lugar trancado que impõem aos corpos uma ordem de uniforme, da qual não há meio de fugir: regras, controle, punições, dominações, são os meios habituais de disciplina. A escola tem se mostrado com frequência como espaço de coação. Parece ter ficado de fora o caminho lúdico da aprendizagem. (SANTOS, 1999, p.157).

O desenvolvimento das ações do professor, de forma a transmitir o conhecimento e manter sua autoridade, configura uma forma de violência da escola contra o aluno, pois esta visão é no mínimo antidemocrática e contraria a natureza do processo educacional. A crise educacional é antes de tudo uma crise política. A formação do homem livre que busca a excelência humana torna-se inviável nos

regimes autoritários, onde a força passa a ser o valor cultivado. A utilização da educação apenas como ferramenta de transmissão de conhecimento técnico, promove a quebra da ligação com o crescimento intelectual e o desenvolvimento intelectual do cidadão, quebrando assim a essência do diálogo. (ZALUAR, 1992)

ZALUAR, 1992, ainda afirma que a idéia clássica de autoridade, originada da relação de pai para filho, de professor com o aluno, sofreu profundas transformações ao longo das últimas décadas. O conceito de autoridade no pensamento político moderno sempre lutou com sua natureza ambígua em face da crescente democratização da sociedade: de um lado, a autoridade considerada como necessária, mas questionada em virtude do enfraquecimento dos processos de legitimação nas democracias modernas; de outro lado, a idéia de que a autoridade era necessariamente temporal, sujeita, portanto, há um tempo no tempo.

Torna-se necessário, entender as diversas definições do que vem a ser considerado violência. Afinal a violência se manifesta de diversas maneiras, desde as verbais até as físicas, é alterada também de acordo com o agente da violência, pois existem aquelas violências desenvolvidas pelo aluno, contra o patrimônio ou contra o professor e também a do professor contra os alunos, e também não se exclui a violência que a sociedade aplica ao indivíduo, onde se nega ao cidadão o direito de se desenvolver e se envolver nas questões sociais.

Segundo Charlot (2005) não é fácil abordar o tema da violência por se tratar de uma noção que abarca diferentes significados, motivo pelo qual considera necessário distinguir inicialmente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola diz respeito à violência praticada no espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escola. É o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro da escola; a violência dirigida à escola que, por sua vez, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição. Por último se refere à violência da escola como sendo uma violência institucional e simbólica que afeta os jovens e que se relaciona com a organização escolar, com o sistema de avaliação, com palavras desdenhosas e com atitudes discriminatórias etc.

Uma das formas de violência produzidas pela escola é a planificação dos tratamentos ofertados como se todas as pessoas fossem iguais, como se os comportamentos fossem homogêneos, afinal sob esta perspectiva a administração fica mais fácil, porém esta homogeneização na escola não se coloca tranquilamente, pois ela repousa numa inquietação frente à existência de diferentes grupos. A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência. (GUIMARÃES, 2006)

A escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual. (GUIMARÃES, 2006)

Quanto às questões da violência que o aluno desenvolve contra a escola e seu patrimônio, muito se dá pela falta de familiaridade com o ambiente e os funcionários da escola, na verdade um reflexo dos valores sociais atuais e uma forma de contestação do ambiente escolar que lhe é imposto, diferente ou pouco aditivo aos conceitos atuais.

Se ensinar é mais que transmitir conteúdos, ou seja, é poder gerir relações com o saber, a aprendizagem implica uma tensão, uma violência para aprender. Na sua ambigüidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. (GUIMARÃES, 2006)

Segundo Spósito (2001,p.94) os anos de 1990 apontaram mudanças no padrão de violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, mas também as práticas de agressões interpessoais como agressões verbais e ameaças, sobretudo entre o público estudantil.

Quando a análise é feita nas questões de solução dos conflitos, GUIMARÃES, 2006, afirma não haver receitas para resolução de conflitos, é necessário observar a forma com que ele se dá, e se adaptar, buscando soluções diárias, inclusive reformulando as regras de convivência de acordo com a realidade em que o conflito está inserido, é preciso construir práticas organizacionais e

pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas.

A organização do ano escolar, dos programas, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência. Faz-se necessário rever também a definição de paz, que não significa simplesmente a ausência de conflito, mas o uso de caminhos alternativos como o diálogo que se configura como fonte de pensamento crítico e independente, capaz de modernizar e inovar e também que pode contestar instituições e verdades estabelecidas. A natureza da educação democrática pode ser sintetizada como sendo aquela que faz com que os filhos sejam tão diferentes de seus pais quanto possível. (ZALUAR, 1992)

Seguindo esta lógica torna-se necessário analisar a violência sob o foco da razão, pois as ausências de momentos reflexivos transformam as relações amistosas em conflitos transformados em atos violentos, esta violência nega ao aluno o acesso aos mecanismos educativos, e a ausência destes mecanismos exclui este cidadão das associações sociais, local da prática da liberdade, pluralismo de idéias e democracia.

O domínio da moral, que é o domínio da antiviolença, não é uma abstração. Situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento na sociedade democrática, Quando essa ordem de valores éticos é rompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se a violência, tornando inviável a vida social, política e cultural.

Torna-se importante concluir que as alterações sofridas ao longo das décadas nos valores sociais, podem ser identificadas como fonte da violência, que surge no ambiente social e se estende para dentro dos muros das escolas, enquanto isto a escola ainda moldada na sociedade antiga, que tinha claras as regras de convivência, hierarquia e autoridade, não consegue lidar com o novo alunado e seu comportamento. As diversas formas com que a violência se apresenta dentro dos muros da escola, não podem ser tratadas apenas como caso de polícia, é preciso que haja o repensar das questões e regras trabalhadas dentro da escola, regras

estas que precisam se pautar no diálogo entre os pares, não apenas como repasse de conhecimento.

Ao se analisar a questão da segurança nas escolas, é indispensável considerar que ela faz parte dos problemas de segurança numa sociedade com crescentes índices de criminalidade. Assim, o debate sobre a segurança nas escolas pode vir a ser um instrumento mobilizador da clientela no sentido de que sejam discutidas e adotadas ações preventivas de segurança no próprio bairro, envolvendo entidades civis que desenvolvam ações separadas e conjuntas capazes de assegurar tanto a segurança da escola como da população do bairro em geral.

Diante desse quadro, o papel da escola é o de promotora de reflexão e da adoção, pelo alunado, de valores de cidadania buscando novas bases de convivência e minimizar os descontentamentos causados pela forma com que as relações têm sido pautadas nos últimos tempos dentro da escola, que se traduzem em diversas formas de violência, desde as verbais até as físicas e as contra o patrimônio.

Nessa direção, cabe, pois, ao poder público desenvolver ações de ressarcimento da credibilidade da instituição escolar, tendo por base o desenvolvimento de ações reflexivas e enérgicas, um átomo de vontade que não se limita apenas a recuperar, mas também a acrescentar e dar novas significações ao serviço público educacional, gerando condições para que o duplo papel da escola como agente socializador e do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes se cumpra, garantindo qualidade no processo ensino-aprendizagem.

3. POLITICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM.

3.1 Desenho da Política Pública e Sua Aplicação no Contexto Escolar

Na busca da ressignificação do serviço público educacional a escola se apresenta como agente socializador e ambiente propício para o desenvolvimento das ações de política públicas voltadas para a diminuição da violência, dos índices de vulnerabilidade e evasão e integração com a comunidade na busca da elevação dos índices de aprendizagem, ou seja, melhoramento da qualidade educacional. As políticas surgem com ações de combate à pobreza e as desigualdades sociais dentro e fora dos muros da escola, buscando associar desenvolvimento social com educacional, de forma a buscar o equilíbrio dentro da sociedade capitalista marcada por desigualdades em todos os níveis de sua estrutura, pois a escola como se apresenta vem acentuar as diferenças e conseqüentemente gerar questões de violência que não se restringem aos limites externos da escola, ultrapassam os muros privativos e entram sem cerimônia para dentro das salas de aula, perturbando a paz e atrapalhando o bom andamento das aulas e a apreensão do que está sendo ensinado. Mas o processo político gerador desta política não é uma ordenação tranqüila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado, é uma construção, um debate onde cada ator social defende as intervenções mais relevantes para seu segmento, e este conflito se desenrola gerando a ação política legítima.

É importante neste momento citar Costa (2004), que afirma ser toda política pública, eminentemente política. Ou seja, toda política ou projeto social tende a alterar a situação social daqueles grupos ou regiões sobre a qual incide, pois a própria razão de ser de uma intervenção social é modificar um ou mais aspectos das condições de vida de uma população. Portanto, é muito provável que qualquer política pública beneficie mais alguns atores e posições e prejudique ou beneficie menos outros, determinada pelo interesse político e ação dos atores. Esta idéia é defendida no texto de Saravia (2006) que traz os diversos estágios pelos quais passa o desenho da política pública. Ela afirma que em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes. Para entrar na agenda que é considerada o primeiro momento da inclusão de determinado pleito ou necessidade social, é necessário que o fato adquira status de problema público, transformando-os

em objeto de debates no espaço público e também na mídia, o que justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisões das autoridades públicas.

Seguindo a lógica de SARAVIA (2006), a baixa qualidade da aprendizagem e o aumento da violência em todos os níveis dentro da escola pública, tiveram visibilidade social, e entraram na lista de prioridade do poder público, adquirindo status de problema público, o que gerou debates políticos e análise dos fatores contributivos para a melhoria da qualidade educacional e também das relações entre comunidade e escola. Estas discussões justificaram intervenções públicas legítimas com vistas à melhoria da qualidade dos índices de desempenho na educação fundamental, buscando tanto a reformulação curricular, como ações que pudessem atingir o cotidiano do aluno fora do turno regulamentar de aulas. Essas duas dimensões na política estadual de educação serão apresentadas a seguir: as linhas gerais da reformulação do ensino fundamental e o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, em áreas diagnosticadas como de alta vulnerabilidade social (IVS) e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que será o foco de análise da presente monografia nas seções subseqüentes.

3.2 Princípios e concepção da reformulação do Ensino Fundamental -

Universalização de ensino como meta

Na década de 90 o movimento pela universalização do acesso ao ensino fundamental - iniciado nos anos 60 - ganha fôlego, tendo como foco o grave problema da área educacional no Brasil - os elevados índices de reprovação, de repetência e de evasão escolar verificados em grande parte do corpo de alunos, principalmente daqueles provenientes de ambientes familiares desfavoráveis à escolarização. Surgem desse quadro, ações de reformulação do currículo a ser trabalhado nas escolas, cujas diretrizes foram condensadas na Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, visando a universalização do acesso à escola e à escolarização, mas também estabelecendo os princípios que permitissem tanto a adaptação curricular aos diferentes contextos sócio-culturais, como a qualidade do ensino.

Precedeu a promulgação da LDB a participação do Brasil no Fórum Mundial em Educação realizado em Jontien, na Tailândia, no qual ficou estabelecido que deveriam ser tomadas providências com relação à melhoria da qualidade da

chamada “educação primária” ou ensino fundamental. Após este encontro foi iniciado um movimento no país com o propósito de sensibilizar os setores envolvidos, para que ocorresse uma reformulação na legislação referente ao sistema educacional.

Em 1996, após longa discussão em torno de propostas e alterações, foi aprovada a nova LDB que estabelecia as bases e orientações das ações do governo com relação à educação no Brasil. A estrutura curricular passou a ser mais flexível, com uma base comum ao ensino fundamental e ao ensino médio, a ser complementada em cada nível de ensino de acordo com a diversidade verificada no corpo discente, respeitando-se as características locais e regionais da comunidade atendida pelas escolas. A estrutura curricular deveria ainda difundir os valores básicos dos interesses da sociedade, os direitos e obrigações dos cidadãos, o respeito pela ordem democrática e bem estar comum e, em especial, às características de vida em cada região (AMARAL, 1999, p. 238-9).

A gestão do ensino fundamental e médio também foi alvo de propostas de reformulação, emergindo um novo modelo ainda no processo de transição democrática e teve como base os princípios emanados da legislação vigente no país a partir de meados dos anos 80¹, que institucionalizou a aceitação do pluralismo de concepções pedagógicas, que já vinha ocorrendo na prática, desde o início da década. Os movimentos sociais que proliferaram neste período, o novo discurso político e as teses que defendiam o investimento na qualidade da educação foram fatores que reforçaram a proposta.

As maiores dificuldades enfrentadas pela escola pública, até então, eram, sob o ponto de vista da gestão escolar, a manutenção dos prédios escolares precários, a escassez de recursos para a capacitação de professores, os procedimentos inadequados de seleção e nomeação dos diretores das unidades escolares, entre outros, com o objetivo de contribuir para estas questões a LDB buscou aumentar a autonomia administrativa a partir da reformulação do processo de indicação dos

¹ As leis vigentes no país, referentes ao setor educacional são: Constituição Brasileira, de 5 de outubro de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990; a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993; a Emenda Constitucional 14, de setembro de 1996 e, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, garantem o direito do acesso à educação e definem as responsabilidades do estado e da família para viabilizar o direito legalmente definido.

diretores, das finanças da escola a partir das transferências diretas, redefinição do sistema de avaliação interna do rendimento escolar, investimentos na formação continuada dos professores, programas de “aceleração da aprendizagem” a partir do reforço escolar, aumento da carga horária dos turnos diários, aumento do número de dias letivos anuais e avaliação externa do desempenho escolar dos alunos. Com relação ao modelo pedagógico, os maiores problemas verificados eram a ineficácia do sistema de ensino, que produzia o fracasso escolar (traduzido pelo elevado índice de repetência e pela evasão escolar) e a rigidez da estrutura curricular organizado em séries e imposta de cima para baixo, que não contemplava a diversidade do alunado.

A questão social mais ampla que se reflete na escola na forma das relações de violência, leva a instituição escolar, no modelo pedagógico tradicional, a reproduzir desigualdades que rebatem na qualidade do ensino e na formação oferecida aos alunos. Currículos, abordagens pedagógicas e conteúdos voltados para uma realidade que está longe da vivência diária dos alunos de estratos sociais menos favorecidos não podem atingir o resultado esperado de uma aprendizagem capaz de prover as capacidades cognitivas esperadas a cada etapa do ensino fundamental. Se a política de universalização do ensino fundamental foi um passo importante na inclusão desse alunado, também colocou o desafio de transformar a escola e o seu fazer pedagógico, de modo a acolher diferenças, antes ausentes. Tendo isso como premissa e na busca de traduzir os princípios da LDB, fez-se a reestruturação do ensino fundamental em Minas Gerais, numa política que, na sua implantação, contou com a parceria da universidade federal.

O processo ensino aprendizagem ocorre atualmente de acordo com a organização curricular nas escolas estaduais, estruturado pela Secretaria de Estado da Educação e o Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento – CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG. A base de organização são os ciclos, uma tentativa de ampliar o tempo dos aprendizados, buscando atingir as metas e objetivos, gradativamente, ao longo do processo de escolarização. Assim, o sistema de ciclos atende de modo mais adequado ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, submetendo o tempo da escola ao tempo dessas aprendizagens. Afirmando o aprendizado em oposição à retenção, a organização em ciclo proposta

pelo CEALE vem substituir o sistema seriado no qual as escolas estavam organizadas anteriormente.

A organização em ciclos cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das suas práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar. O CEALE afirma que esta organização agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola, garante aos alunos maior permanência na escola, eleva as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo, exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas. Por parte dos professores implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação. (CEALE/UFMG, 2004).

Durante o ciclo, pretende-se que os alunos desenvolvam capacidades necessárias à leitura e a produção de textos escritos, à compreensão e produção de textos orais, e outras habilidades necessárias ao desenvolvimento em ambientes sociais, capacidades estas que serão trabalhadas ao longo de todo o processo de escolarização e aplicadas nas questões de convivência na sociedade. O trabalho com estas capacidades será realizado observando o contexto escolar e sua organização, respeitando as diferenças sociais encontradas entre os alunos e, a partir desta realidade, adaptando o currículo ao trabalho realizado em sala, de forma que ele venha contribuir para a construção de saberes além do técnico, um saber universal, uma valorização da construção do conhecimento.

A organização em ciclos objetiva alargar o tempo de aprendizagem e garantir a todos, mesmo que em tempos diferentes, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados, não valorizando apenas a questão quantitativa do processo ensino aprendizagem, mas valorizando mais o processo de construção de uma experiência coletiva humana, evitando a massificação da linguagem e

respeitando as diversidades culturais e diferenças regionais. Assim, cada escola seguindo a lógica das proposições do CEALE, elabora um projeto pedagógico com base em sua realidade, e que venha propiciar os atendimentos às diversidades culturais presentes dentro de sala de aula, reconhecendo a necessidade do processo de interação cultural na escola como mecanismo de crítica e autocrítica para alunos e professores. Para isto, é necessário conhecer as diferenças culturais, fomentar ações de valorização e respeito pelo outro, ou seja, é necessário que a escola se associe com a sociedade e busque conhecer todas as questões inseridas em seu contexto.

A proposta pedagógica precisa interagir com o currículo escolar, ambos devem contemplar questões sociais de aprendizagem e busca por uma maior qualidade na educação. Nesta lógica a proposta torna-se ferramenta de grande valor para que se efetivem políticas públicas com sucesso visando trazer uma nova organização curricular nas escolas públicas estaduais. A organização da escola com propostas integradas e associadas à realidade dos alunos configura uma tentativa de trazer a escola para mais perto da vida cotidiana do aluno, das necessidades sociais diárias, e também de garantir que os alunos consigam apropriar-se do conhecimento e o identifiquem como ferramenta necessária ao desenvolvimento social, buscando combater as desigualdades.

Anteriormente o currículo era organizado de forma compartimentada, dividido em séries, com tempo pré-determinado para a aprendizagem, fomentava a distância entre os grupos e efetivava as diferenças entre quem consegue ou não aprender, expurgando da escola aqueles que apresentavam ritmos diferenciados. O formato abrangente dos ciclos que é proposto hoje agrega grupos e inclui os alunos que precisam de tempos variados para a aprendizagem. Assim, apresentam-se como ferramenta na diminuição da evasão escolar e de socialização entre os pares pertencentes ao processo. Ficando na escola os espaços de socialização, os alunos passam a considerar mais a escola e menos a rua.

3.3 Violência na escola: intervindo no contexto e buscando resultados

Partindo da reflexão de Carneiro (2004), que afirma ser um projeto criado para satisfazer necessidades, provocar mudanças em situações e condições

negativas que afetam determinada população, se buscará analisar o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa para identificar as mudanças pretendidas com esta intervenção social, e apontar o valor social que se busca criar com este projeto e os benefícios que ele se propõe a gerar para a escola e conseqüentemente para a sociedade. O foco nas mudanças pretendidas é o que constitui o cerne da ação estratégica e impede o projeto de considerar as ações e atividades desenvolvidas como um fim em si mesmas.

As ações desenvolvidas no projeto focam a qualidade educacional que se pretende obter na escola pública a partir de uma análise que busque dados além dos números da expansão de vagas e matrículas na escola, pois estas, em termos quantitativos, são significativas. A inclusão, no sistema educacional, da quase totalidade das crianças em idade de escolarização, é uma conquista, considerando a história passada, em que amplos contingentes de crianças não tinham acesso à escola, mas avançar apenas em números de alunos matriculados e número de prédios construídos não é o suficiente, é preciso que esta evolução ocorra na qualidade do ensino que é ministrado em sala de aula, e a apreensão do conhecimento pelos alunos. Há a necessidade de se repensar a organização da escola em sua totalidade, desde o físico e seu contexto predial até o currículo escolar, sua organização e contribuições ao desenvolvimento da aprendizagem. Este currículo precisa ser abrangente e responder de forma aglutinadora às necessidades individuais do sujeito no desenvolvimento da aprendizagem, de forma que ele se sinta participante do processo e não apenas alvo do mesmo. Estes são focos do projeto.

O crescente apelo social para ações que gerem impacto nas questões de aprendizagem é antigo e a discussão política sobre a necessidade da melhoria da qualidade educacional perpassa todos os níveis governamentais. Em nível Federal foi estabelecido no ano de 2000, pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, metas a serem cumpridas em relação à educação pública, dentre elas, a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos

profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Estas metas visam a abrangência da escolaridade de qualidade a todas as crianças, independente do lugarejo e condição social em que se encontre, pois a exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. (BRASIL, PNE, 2000)

Um ponto importante a ser considerado no desenho da política é a definição dos objetivos e metas que necessitam de delimitações adequadas, as atividades devem ser claras, os custos, os resultados esperados e as áreas de impactos devem ser bem dimensionadas. Estas definições viabilizam as argumentações e reivindicações frente às áreas econômicas responsáveis pela descentralização dos recursos necessários, mas isto torna-se possível à medida que se clareia o diagnóstico do problema a ser enfrentado, o que implica a coleta e análise de dados e informações, de natureza quantitativa e qualitativa. Para construir um bom diagnóstico, é necessário revisar a bibliografia sobre o tema, consultar documentos, buscar e analisar dados secundários e agregados, realizar entrevistas com os agentes envolvidos, visitas a campo e consultar fontes diversas. (Carneiro, 2004)

Na busca por ampliar a qualidade da educação obtida nas escolas públicas como determina o PNE, dentre as ações do projeto, a SEE estabeleceu parceria com a UFMG/CEALE, para a elaboração e reestruturação do currículo a organização em ciclos de aprendizagem, conforme referido no tópico anterior, com vistas a promover e estimular a permanência do aluno na escola através do aumento dos índices de aprendizagem, sua inclusão e percepção como sujeito da aprendizagem – interação esta indispensável no desenvolvimento do ensino na rede educacional. E para mensurar os impactos causados por esta reestruturação, foi criado o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) desenvolvendo ações de acompanhamento através do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, e PROEB – Programa de Avaliação de Educação Básica, que tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, tanto nos anos iniciais de

alfabetização quanto nos anos finais de escolarização. (MINAS GERAIS, SEE, 2004).

A busca pela eficiência dos Programas sociais desenvolvidos é uma constante, pois a otimização na utilização dos recursos sociais deve ser uma prioridade tanto ética quanto prática. Do ponto de vista ético, cada real não desperdiçado significa mais recursos disponíveis pra o enfrentamento efetivo dos graves problemas sociais. Sob uma análise mais prática, significa a possibilidade atender a uma clientela de forma mais abrangente e garantir prestígio na obtenção de mais recursos financeiros para continuidade na realização das ações (Costa,1997).

O PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização considera o processo ensino aprendizagem como o desenvolvimento das capacidades dos alunos referentes à leitura e escrita, ou seja, a alfabetização do aluno. Esta avaliação teve início em 2005, e objetiva a verificação dos níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados. (CEALE, UFMG, 2004)

4. AS AÇÕES DO PROJETO ESCOLA VIVA COMUNIDADE ATIVA

4.1 Uma Estratégia de Combate a Violência Escolar

O contexto de periferia, baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), alto índice de vulnerabilidade Social (IVS) e baixo índice de proficiência na aprendizagem, justificam a necessidade de ações pontuais voltadas ao atendimento das crianças e jovens diretamente atingidos pelo fenômeno da exclusão social, mesmo porque diversas fontes de pesquisas apontam este quadro como propício ao desenvolvimento de fenômenos relacionados a violência escolar. Como tentativa de abrandar este quadro apresentado, foi criado em 2003 o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, como uma política que traduz um compromisso público de atuação em longo prazo na área da educação, política esta composta por vários programas consistindo em um conjunto mais ou menos harmônico de ações e projetos de intervenção. Baseados nos índices do IDH e IVS, a SEE selecionou 97 escolas para serem o piloto do Projeto Escola Viva Comunidade ativa, as quais tinham em comum dificuldades dos alunos e de gerência por parte da SEE, bem como os altos índices de violência e baixos índices de aprendizagem.

O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa apresenta-se como uma intervenção pública legítima, uma decisão das autoridades públicas, neste caso o governo do Estado, voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, em condições de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. Procura proporcionar a tranqüilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. O desafio deste projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva. (Minas Gerais, SEE, 2003)

A Resolução SEE nº. 416/03, de 4 de junho de 2003, instituiu na rede pública este projeto como forma de apoio às escolas localizadas em áreas de risco social. A participação das escolas no projeto é definida pelo Art. 2º da Resolução citada, que propõe: “As escolas participantes do Projeto serão definidas pela SEE, com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da freqüência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam”.

A finalidade deste projeto é tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educativas daqueles estudantes que são afetados pelas questões de violências, proporcionando um ambiente tranqüilo para que se

efetive o processo educativo. Este projeto foi desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa foram atendidas escolas da cidade de Belo Horizonte; na segunda, escolas situadas na região metropolitana de Belo Horizonte e na terceira etapa, as escolas públicas de outros municípios de Minas Gerais. Este projeto iniciou-se com a construção do PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional, instrumento por meio do qual a escola apresenta suas características, necessidades e demandas específicas. Para esta construção, é feita a análise do clima da escola e, em seguida, diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação. Elaborado com toda a comunidade escolar, o Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional visa construir uma visão crítica da escola, destacando pontos fortes e problematizando os pontos fracos, traçando um plano de ação com Projetos específicos necessários ao alcance dos objetivos. Construir este Plano se faz necessário, para a autonomia da escola, construir a autoconfiança na capacidade de resolução dos problemas por si mesma, ou seja, a capacidade de auto governar-se. (Minas Gerais, SEE, 2003)

Segundo SEE/MG (2004), o plano da escola pode abranger os seguintes componentes: abertura da escola à comunidade nos fins de semana; ampliação do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; apoio ao educador; apoio à escola e garantia de padrões básicos de funcionamento. Os resultados esperados com a implementação deste projeto são: assegurar a todos o direito à educação, reconhecimento da escola como um patrimônio da comunidade e que esta passe a atuar como um grupo operativo, capaz de superar suas dificuldades internas e construir um projeto comum, como um grupo que aprende com a sua própria experiência e como um grupo socialmente competente (SEE/MG, 2004)

O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, busca proporcionar um ambiente tranquilo para que se efetive o processo educativo, pois visa tornar as escolas públicas mais preparadas para atender às necessidades educativas daqueles estudantes que são afetados pelas violências. Compõe-se de ações diversificadas e abrangentes numa tentativa de trabalhar a escola em todos os seus aspectos, como por exemplo a reformulação do currículo escolar de forma a melhor traduzir as expectativas e vivências das comunidades; a Escola em Tempo Integral, que tem foco nas questões pedagógicas, a melhoria da qualidade do ensino, a aplicação de verbas destinadas à reformas no espaço físico da escola; o Projeto Abrindo Espaço,

que visa a diminuição da violência escolar através de ações voltadas para a interação escola e comunidade. Todas as ações foram definidas a partir do PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional) ponto de partida para a reorganização das ações a serem desenvolvidas a partir do projeto.

4.2O Projeto Escola em Tempo Integral

Realizar projetos, no campo da educação, é agregar valor ao que se faz, é realizar as ações cotidianas de modo diferente, melhor, mais ajustado aos objetivos que se pretende alcançar. Mais que uma tarefa burocrática, os projetos são instrumentos de planejamento, é uma forma de gerar conhecimento, utilização mais racional de recursos, participação das organizações da área social nas questões públicas. (Costa, 1997)

A Constituição do Estado de Minas Gerais, na seção III, que trata especificamente dos assuntos relacionados à organização da Educação no estado, em seu artigo 198, afirma ser o ensino fundamental obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno. Em atendimento a esta determinação em Minas é desenvolvido o Projeto Escola de Tempo Integral - PETI, que consiste em elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, reduzir a possibilidade de reprovação e promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, visando à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas. (BRASIL, MEC, 2000)

Esta opção permite que a escola possa dar atendimento, em outro turno, a um grupo selecionado de alunos que apresente a necessidade de atendimento adicional para recuperar deficiências na sua formação, que tenham sido constatadas por meio de avaliação realizada pela escola. Estes alunos podem ser de uma única série ou de todas as séries, as atividades podem ser realizadas na escola ou em outros espaços sociais propícios, e contemplam, além do reforço escolar, atividades de recreação, esporte, cultura e lazer. (MINAS GERAIS/SEE, 2003)

O objetivo geral deste projeto é melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola. Segundo documento da SEE/MG, 2004:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

O Projeto Escola de Tempo Integral propõe uma nova dinâmica curricular com maior flexibilidade e com caráter interdisciplinar favorecendo, assim, o trabalho coletivo. Ele visa a atender um grupo específico de alunos que apresentaram baixos índices de desempenho nas avaliações diagnósticas feitas pela escola, e também baixo índice de proficiência nas avaliações externas promovidas pelo governo. Este grupo de alunos recebem atendimento especial extra turno de estudo, com reforço escolar e alimentar, além de integração e socialização no ambiente escolar e formação de hábitos de higiene.

Em 2006, o projeto em sua primeira versão recebeu o nome de Projeto Aluno em Tempo Integral – PATI. Nos materiais institucionais da SEE publicados em 2004 são encontrados os seguintes tópicos:

- Objetivo geral - atender necessidades educativas dos alunos, visando a melhoria do seu rendimento escolar e a ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com ampliação do tempo regular de atendimento pela escola;
- Objetivos específicos – ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem; desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiência dos alunos; apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio projeto.
- Resultados esperados
 - a) Em relação ao aluno – colocá-lo em dia com os conteúdos curriculares de Português e matemática próprios para sua idade, desenvolvendo competências nas relações sociais, atitudes de respeito e tolerância na convivência com as diferenças e obter resultados satisfatórios e concretos, tanto aqueles percebidos pelos pais por meio dos boletins de avaliação

periodicamente expedidos pela escola ao longo do ano letivo, quanto os relacionados às atitudes da convivência social.

- b) Em relação à escola – adoção de uma postura teórica-prática em relação a avaliação, desenvolvendo a capacidade de reconhecer e de lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem e apropriando-se de conhecimentos fundamentais para a elaboração e implementação do seu próprio Projeto Aluno em Tempo Integral.
- Impactos – melhoria na qualificação dos professores da escola, redução dos índices de retenção e elevação dos índices de avaliação, maior interesse dos alunos pelo esporte, cultura e artes, diminuição dos índices de evasão escolar.

Nesse projeto, o uso dos espaços e tempo deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento global do aluno. O currículo deve ser construído levando em consideração que os alunos ficarão mais tempo na escola; portanto, ele possui maior flexibilidade das atividades e caráter interdisciplinar. Neste projeto são oferecidas oficinas curriculares com atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas e motoras e formação pessoal e social. A escola recebe verba para a merenda e material didático-pedagógico e também autorização para aumentar o número de ajudantes de serviços gerais, que auxiliarão na merenda e limpeza. O Projeto Escola de Tempo Integral visa contribuir para o avanço na aprendizagem dos alunos. As escolas que fazem parte do projeto pretendem ajudar os alunos, principalmente àqueles que se encontram com dificuldades de aprendizagem em Linguagem e Matemática. Também são oferecidas atividades artísticas, esportivas e motoras, além de formação pessoal e social. (SEE, Minas Gerais, 2004)

A estratégia de educação integral procura estabelecer padrões substantivos de igualdade de oportunidade e de resultados a partir da integração entre os valores do mérito e dos conhecimentos disciplinares formais e os valores da diversidade, dos saberes locais e das diferenças. Essa estratégia redefine os territórios de aprendizagem, estabelece vínculos de confiança entre os atores da comunidade escolar e define horizontes de aprendizagem ao longo de toda vida. Educação integral, integrada, aberta, crítica e reflexiva.

4.3O Projeto Abrindo Espaço

Numa sociedade com liberdade de expressão, organização e na vigência mínima das liberdades democráticas, os diferentes grupos tenderão a se organizar para fazer valer seus interesses, muitas vezes conflitantes. E isto é legítimo, desde que não se recorram a expedientes como corrupção, violência etc. Reconhecer a legitimidade de posições diferentes ou mesmo antagônicas às nossas e de nossos interlocutores ou mesmo adversários - é o primeiro passo para um comportamento democrático. (Costa, 2004).

A construção de uma escola mais democrática e atrativa a todos os sujeitos sociais é um dos objetivos do Projeto Abrindo Espaço, que almeja também promover melhorias na qualidade das interações escola comunidade, orientadas por uma visão afirmativa da juventude e uma concepção de escola aberta e integrada com a comunidade, ampliando as oportunidades de novas experiências aos finais de semana, fomentando ações de interação escola sociedade, o que vem fortalecer os laços e conseqüentemente a familiarização entre escola e comunidade.

A visão defendida no projeto é a busca da interação entre o conteúdo e a prática da educação, uma tentativa para construir sentidos sobre nós mesmos, sobre os demais e sobre o mundo em que vivemos. Significa que a educação deve ter um sentido e este deve estar refletido nas práticas e conteúdos de aprendizagem. A escola, além de ser um espaço de transmissão de saberes, tem que ser, e se não é, tem que se transformar também em espaço de socialização e de construção da identidade pessoal. A educação tem que proporcionar, além das competências básicas tradicionais, os elementos necessários para exercer plenamente a cidadania, contribuir a uma cultura de paz e à transformação da sociedade. (MACHADO, 2001)

O Programa abrindo Espaços foi criado pela UNESCO e implantado primeiramente nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, se estendendo aos demais estados federados a partir da vontade política de seu governante. Objetiva promover a integração escola-comunidade por meio da realização de atividades culturais, esportivas e de lazer na escola, que passaria a ficar aberta durante os fins de semana. A finalidade é combater a violência que atinge especialmente os jovens da periferia dos grandes centros urbanos. Pretende a construção de uma escola aberta à comunidade, solidária, sem violência e de boa

qualidade educacional. É desenvolvido sob a orientação e apoio da SEE e segundo metodologia elaborada por equipe de especialistas da UNESCO. A escola, para participar deste Programa, precisa manifestar o seu interesse em desenvolvê-lo, não há uma obrigatoriedade de adesão, mas se a escola escolher participar tem por obrigação desenvolver as ações propostas no projeto. (MINAS GERAIS, SEE, 2003)

Nos documentos da SEE (2003) ainda encontramos a seguinte afirmação: as escolas de uma forma bem planejada e organizada, mediante um plano de atendimento, devem abrir nos fins de semana para que os alunos, pais e comunidade em geral possam participar de atividades culturais, científicas, esportivas e recreativas, capazes de desenvolver a cidadania e colaborar na preparação dos alunos e comunidade em geral para o trabalho e protagonismo social.

A criação deste programa em Minas é normatizado pela Resolução SEE 416, de julho de 2003, onde se pode encontrar a seguinte afirmação: “O PDPI deverá conter um plano de abertura da escola em finais de semana e em períodos de férias, para a interação com a comunidade e explicitar as parcerias que ajudam a viabilizar e sustentar o seu plano de desenvolvimento pedagógico e institucional.” (Art. 4º, §2º). Esta abertura visa fomentar a idéia de bem comum na comunidade, de forma que venham reconhecer a escola como um patrimônio a ser usufruído e preservado por todos. Para isso, a escola deve tornar-se um espaço de vida, integrada à própria vida da comunidade. Nessa perspectiva, o direito à educação se constitui como direito à cultura, e, para isso, é preciso que a escola se perceba como espaço de vivência e criação culturais, abrindo-se à produção cultural do seu entorno e da própria cidade, assegurando que essa postura se materialize e se expresse no seu currículo, garantindo que a experiência escolar seja, de fato, uma experiência cultural significativa tanto nos horários escolares quanto nos outros momentos de interação. (MINAS GERAIS, SEE, 2003)

A escola é por essência um espaço público, mas geralmente se fecha para a comunidade. O Programa Abrindo Espaço objetiva tornar a escola atraente: festas, esporte, diversão, lazer, música, artes, dança, aprendizagem profissional, reforço escolar e estudo de idiomas. Formação que permite o desenvolvimento mais integral do ser humano. Visando o jovem, a escola e a comunidade, o programa trabalha diversos elementos importantes socialmente, e permite que, ao mesmo tempo, seus benefícios se estendam não só ao jovem, freqüente na escola como também a toda a comunidade. O Projeto permite um encontro de gerações, jovens e velhos podem desenvolver atividades diferentes em local comum, com isto proporciona um meio

inquestionável de transmissão de conhecimentos. O fato de a escola abrir suas portas aos finais de semana tem impacto positivo na formação do jovem, porque estabelece o encontro entre alunos e não alunos e estimula um diálogo mediado pela instituição, não possível durante a semana, diálogo com pautas diferenciadas daquelas de sala de aula constantes na organização formal do currículo escolar. (SEE, 2003)

Escola aberta significa um modo de ser que constitua a essência das escolas envolvidas no projeto integrando-se às múltiplas experiências, em múltiplos espaços, para múltiplas pessoas. Por isso é importante que as atividades nos finais de semana estejam incorporadas ao projeto pedagógico da escola, que assim preserva sua identidade e ao mesmo tempo se torna um bem comum incentivando a proteção e o cuidado da comunidade ao seu redor. São oferecidas ou incrementadas oficinas identificadas com as comunidades, além das atividades de esportes, cultura e lazer fomentando a idéia que escola pública pertence à comunidade e não ao governo, e o Programa Abrindo Espaços dá a ela a dimensão de seu correto significado. Quando a comunidade sente que ela lhe pertence, terminam as violências ao seu redor, terminam as depredações e pichações. Passa a ser cuidada como se fosse “seu” patrimônio. (BRASIL, UNESCO, 2008)

Nas escolas, o sucesso do projeto depende da ação integrada e comprometida de três atores principais: diretor, monitor comunitário e oficineiro. O diretor da escola é articulador entre a escola do fim de semana e a da semana, para que não se divida o indivisível e para que se construa uma escola que voluntariamente se abre, de dentro para fora, também aos sábados e domingos, compartilhando seus equipamentos com a comunidade. Ao lado do diretor, atua o monitor comunitário, responsável por abrir e fechar a escola nos finais de semana e por representar a comunidade na articulação com os demais atores e faz acontecer a programação, ou melhor, o cardápio de oficinas que a escola oferece para contemplar a diversidade de interesses de seus freqüentadores. Sem oficinas, portanto, não há escola aberta, essa é a “metodologia” do projeto, quanto mais interessantes e diversificadas, maior e mais mobilizado será o público, especialmente se for atendido em suas demandas e se puder confiar que a programação anunciada será cumprida. (BRASIL, UNESCO, 2008)

5. ESTUDO DE CASO - ESCOLA ESTADUAL DE LAGOA - ESMERALDAS

5.1 O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa

O Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, foi desenvolvido em três etapas nas Escolas Estaduais localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social de Belo Horizonte e também da Região Metropolitana. Todas as escolas receberam materiais comuns com orientações de como desenvolver o projeto dentro de sua realidade, estas orientações foram repassadas através de reuniões de capacitação coordenada pela equipe de técnicos responsáveis pelo projeto na SEE; os sujeitos destas capacitações foram Gestor escolar e o profissional Especialista da escola. Foram também tratados tópicos como os objetivos do projeto, as diversas etapas de organização e, principalmente, como trabalhar na elaboração do PDPI da escola. Após esta capacitação, estes sujeitos se tornaram responsáveis em repassar a capacitação para a comunidade escolar e construir de forma democrática e participativa o documento “carro chefe” das ações do projeto, ou seja, o diagnóstico da escola, de uma forma ampla, de discussão com toda a comunidade escolar. Feita a capacitação os gestores tiveram a liberdade de desenvolver o trabalho em sua escola, e este desenvolvimento das ações fez com que um projeto único ganhasse dimensões diferenciadas em cada unidade de ensino, variando de acordo com a postura de cada implementador. A coordenação do Projeto, nesta fase, assumiu o papel de monitoramento e apoio nos momentos e aspectos solicitados pelas escolas.

Segundo COSTA (2004), diante do cenário de desenvolvimento das políticas sociais marcados por um escopo amplo e profundo de mudanças; baixo grau de certeza das tecnologias adotadas; alto nível de conflito sobre metas e meios; arranjos institucionais caracterizado como sistemas frouxamente articulados e ambiente instáveis, a implementação de programas e projetos exige dos seus implementadores um modelo caracterizado pela flexibilidade e disposição para ajustes, negociação e compromissos diante das possíveis especificidades, divergências ou efeitos não antecipados do próprio processo de implementação – o modelo *bottom-up* ou adaptativo.

O modelo de implementação do projeto Escola Viva na EE de Lagoa chamou a atenção, principalmente por que os projetos sociais possuem características do contexto no qual se desenvolvem, e na extrema adversidade que descreveremos na parte destinada a apresentação da região onde se encontra a escola, o Projeto assumiu um papel precursor e transformador da realidade da escola, trazendo opções de socialização e lazer para a comunidade de forma ampla.

Diante do cenário estrutural da região em que está localizada a Escola Estadual de Lagoa, as ações do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa se apresentam como tentativa de amenizar as dificuldades sociais, pois neste contexto a escola surge com a missão de buscar parceria com a família e comunidade na formação ampla das crianças e adolescentes que freqüentam a escola, pois a necessidade alimentar, de formação de hábitos, cuidados físicos, e espaço de socialização falam alto e seguem a lógica de gritar por posicionamento político das instituições de forma a amenizar estes conflitos e trazer alternativas para o desenvolvimento social das crianças, além de espaço destinado a educação dos filhos. Neste ambiente as dependências da escola se configuram em única opção de socialização e lazer para a maioria das famílias.

Para entender este contexto vale fazer uso das definições de manejo social e riscos utilizados pelo Banco Mundial e citado em FILGUEIRAS, 2004, com a afirmação de que as pessoas, as famílias e as comunidades são vulneráveis a riscos de diversos tipos, relacionados a situações próprias do ciclo de vida humano ou a condições específicas das famílias e do contexto onde vivem. Os pobres são mais vulneráveis ao enfrentar riscos como doenças, desemprego e crise econômica. Com freqüência carecem de instrumentos adequados para superar tais situações (FILGUEIRAS, 2004).

A política pública neste contexto vem tentar instrumentalizar as famílias para enfrentar estas questões. Os dados da Escola Estadual de Lagoa em relação ao número de alunos atendidos poderá ser analisado no quadro a seguir. O Projeto Aluno em Tempo Integral foi implementado na escola a partir de 2006, e suas turmas são formadas por uma média de 25 alunos, agrupados de acordo com suas dificuldades de aprendizagem.

QUADRO Nº 01

Número de Alunos e Turmas na EE de Lagoa

ANO	ALUNOS	TURMAS	SÉRIES		ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL
			1ª a 4ª	5ª a 8ª	
2004	451	14	237	214	
2005	466	14	236	230	
2006	472	14	242	230	50
2007/2008	420	14	224	196	100

Fonte: PDPI EE de Lagoa

Além do modelo de implementação e a postura do gestor escolar na condução das ações do projeto que foram pontos analisados para a escolha da escola, observamos também o tamanho, número de alunos matriculados e freqüentes, as alterações feitas na rede física a partir das ações do projeto, os resultados nas avaliações externas, as características geográficas locais e a satisfação com que a comunidade vem recebendo as ações do projeto. Para entender o impacto destas ações, faz-se necessário conhecer as características da região em que a escola está inserida.

5.2 Caracterização Física e Regional da Escola

A Escola Estadual de Lagoa foi criada em 15 de fevereiro de 1964, como Escola Municipal, com o nome de Escola Singular de Lagoa, no bairro de Lagoa, Esmeraldas, s/nº, distrito de Melo Viana no município de Esmeraldas, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Passou por várias direções, tendo a atual diretora sido escolhida pela primeira vez em 24 de abril de 2004, através do Processo de Indicação de Diretores, onde os candidatos se inscrevem, são votados pela comunidade escolar e depois o nome mais votado é referendado pelo Diretor da Superintendência Regional de Ensino, à qual a escola está subordinada, com mandato é de dois anos. No processo de indicação de 2006, a Diretora foi reeleita por mais um mandato para continuidade dos trabalhos. Na primeira fase da gestão

da atual diretora, mais especificamente ao final de 2004, foi implantado o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa.

Um ponto interessante são os dados referentes à localização da escola, que ajudam a entender o impacto que as ações do projeto trazem à região, pois a região de Melo Viana é de difícil acesso, a maior parte das ruas não tem pavimentação, o que gera muita poeira vermelha; rede esgoto e água potável não atingem a 20% dos domicílios, luz elétrica também é artigo de luxo, as famílias utilizam para cozinhar fogão a lenha, uma vez que gás de cozinha é muito caro diante da realidade financeira que se apresenta, as residências em sua maioria são de alvenaria sem acabamento e apenas com telhado cobrindo as casas; encontram-se também casas construídas de madeira e de “pau a pique”. Como na região não existem indústrias e o comércio é pouco desenvolvido, os adultos se vêm com a necessidade de se deslocarem para Belo Horizonte para garantir o salário no final do mês. Neste contexto evidencia-se outra dificuldade, a questão do transporte, que é precário, composto de ônibus velhos, sujos e com horário escasso. Existem horários durante o dia em que o intervalo entre uma viagem e outra chega a quatro horas de diferença. O valor da passagem é elevado, R\$ 5,60, o que perfaz um total de gasto por mês de R\$ 246,40, valor superior a 50% do salário mínimo vigente, para os deslocamentos com fins de trabalho, para os seus moradores. Estes fatos dificultam em muito a vida dos moradores desta região e acentuam os fatores geradores de pobreza e vulnerabilidade.

A dificuldade de deslocamento faz estender o tempo de permanência dos pais fora de casa e conseqüentemente à permanência das crianças em casa sem a presença de adultos, impossibilitando o acompanhamento das atividades escolares e os cuidados com alimentação, segurança e educação como formação de hábitos e outras aprendizagens de responsabilidade da família, acentuando os riscos, ou seja, os eventos que possam prejudicar o bem estar individual e coletivo. A exposição ao risco é a probabilidade de que o risco ocorra, neste contexto a vulnerabilidade refere-se à capacidade de resposta frente a situações de risco, ou seja, a maior ou menor resistência frente a uma crise e alta taxa de concentração de renda que gera as desigualdades no país, ao desemprego estrutural e à postergação de parte importante da população com relação ao acesso aos benefícios do desenvolvimento (FILGUEIRAS, 2004).

Há que se lembrar que para a escolha das escolas estaduais que participariam do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, foram analisados os índices de IDH e IVS, diante deste fato vamos analisar como se desenvolveu o projeto na Escola Estadual de Lagoa.

5.3 Construção do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI)

A SEE/MG elaborou uma publicação que foi distribuída a todas as escolas participantes do projeto e deveria ser utilizada como um manual contendo a metodologia para a elaboração do PDPI. O principal fundamento contido no manual era de que o PDPI deveria ser fruto de uma construção coletiva, envolvendo representantes de toda a comunidade escolar, desde gestores, professores, demais profissionais, alunos e pais. Para sua construção, a escola deveria realizar uma série de reuniões com todos os sujeitos do processo ensino aprendizagem, objetivando a formação de uma equipe que trabalharia na produção de um documento – o PDPI, que deveria conter a descrição do estágio de desenvolvimento institucional e pedagógico da escola no momento; as metas a serem alcançadas pela escola no curto, médio e longo prazo; as estratégias a serem utilizadas para o alcance dos resultados descritos; os recursos necessários para a realização dos projetos. Como uma construção coletiva, o PDPI deveria expressar os compromissos dos gestores, dos educadores e de toda a comunidade em relação à escola; traduzir as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação; tornar explícitas as demandas da instituição no limite das possibilidades da SEE/MG.

Segundo a publicação citada, a elaboração do PDPI não deveria ser reduzida a um mero ritual, um ato burocrático, mas constituir um processo vivo e participativo de toda a comunidade escolar”. (SEE/MG, 2004). Nesta perspectiva, a Secretaria tornava explícito, um dos principais pilares de sustentação do projeto Escola Viva Comunidade Ativa: a relação entre a inserção da escola na comunidade e a superação dos problemas enfrentados.

O PDPI deveria ser concebido como um instrumento de transformação da realidade escolar, devendo traduzir os anseios de toda a comunidade do entorno da escola. Por meio dele, espera-se que a escola materialize em suas ações e na definição do currículo uma experiência cultural significativa para a comunidade.

Dessa forma, a escola passaria a ser um lugar privilegiado de vivências e criações culturais que seria apropriado pela comunidade como bem a ser cuidado. Como consequência, espera-se a redução da ocorrência de violência envolvendo as escolas participantes.

Democratizar a escola significa repensar suas práticas e relações internas, operando modificações na forma de funcionamento e nos currículos constituindo-a num espaço privilegiado das manifestações culturais dos alunos. Com essas transformações, a escola deve tornar-se mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva, possibilitando o desenvolvimento pessoal e a realização profissional de sua clientela. Daí o papel estratégico desempenhado pelo PDPI.

A construção do PDPI pode ser considerado o marco analítico deste projeto, ou seja, a dimensão da eficácia, em que o conhecimento estabelecido sobre o problema e sobre as alternativas de intervenção são os elementos críticos. Nela se pergunta, da maneira mais informada e refletida possível, quais as causas imediatas e remotas do problema? Como as atividades e produtos gerados podem alterar este problema? O que funciona e como? (COSTA, 2004).

O PDPI da EE de Lagoa foi construído em setembro de 2004, um trabalho que envolveu toda a comunidade escolar, professores, orientador, supervisor escolar, diretor, membros do colegiado escolar, pais e alunos. Neste ano, a escola contava com 23 professores e 02 especialistas em educação. Para a elaboração do PDPI foram feitas reuniões com todos os servidores e assembléia com os pais dos alunos. Estes encontros foram divididos em momento de sensibilização, e logo depois foram trabalhadas as oficinas de construção do PDPI determinadas pela SEE, com construção do “marco situacional”, momento de levantamento, junto aos pais e servidores, da situação atual da escola, seguida pelo levantamento do “marco doutrinal”, onde se fazia o levantamento do que precisa melhorar na escola e aonde se quer chegar com a realização das ações determinadas no marco operativo -, culminando com o “marco operativo”, onde foi decidido o que seria feito, quais as ações a serem realizadas visando a melhoria da escola. Este processo gerou o PDPI da escola.

QUADRO Nº02

Etapas de Construção do PDPI que deu origem na escola, a ação Escola em Tempo Integral

MARCO SITUACIONAL	MARCO DOUTRINAL	MARCO OPERATIVO
PROBLEMAS INSTITUCIONAIS	OBJETIVOS INSTITUCIONAIS	AÇÕES INSTITUCIONAIS
A escola se apóia em uma cultura que considera todos com a mesma capacidade de aprendizagem, há uma dificuldade de planejar atividades diferenciadas e também há a falta de profissionais para ação a execução de projetos que sanem ou amenizem as dificuldades	Implantar e sistematizar uma proposta de atendimento diferenciado ao aluno, inovado por um planejamento reflexivo e integrado, reorganizando o tempo e espaço em função de sua aprendizagem e das relações potenciais com a comunidade.	Trabalhar de forma diversificada, através de oficinas em tempo diferenciado do trabalho em sala de aula e com professores e métodos diferenciados, fazendo uso de material lúdico e atrativo a aprendizagem.

QUADRO Nº03

Etapas de Construção do PDPI que deu origem na escola, a ação Abrindo Espaço

MARCO SITUACIONAL	MARCO DOUTRINAL	MARCO OPERATIVO
PROBLEMAS INSTITUCIONAIS	OBJETIVOS INSTITUCIONAIS	AÇÕES INSTITUCIONAIS
A escola é deficitária, com baixo índice de participação da comunidade, tanto no apoio as atividades dos filhos, quanto na participação das atividades na escola, muitos pais nem conhecem as dependências da escola, pois a escola ainda não consegue desenvolver estratégias que aproximem a comunidade do cotidiano escolar.	Implantar estratégias adequadas para realizar uma gestão menos burocrática potencializando os relacionamentos interpessoais entre os diferentes segmentos da escola, com estratégias que aproximem a comunidade do cotidiano da escola, atendendo a realidade da comunidade e compartilhando informações sobre o processo ensino aprendizagem.	Realização de oficinas para alunos e comunidade escolar em diversas áreas, em horários extra turnos e nos finais de semana. Desenvolvendo estratégias que aproximem a comunidade do cotidiano social, cultural e pedagógico da escola, atendendo a realidade local e suas deficiências nas questões relacionadas a espaço de diversão e socialização.

Seguindo a determinação da Secretaria de Estado da Educação, o PDPI em sua apresentação final deveria conter:

- Introdução - dados que identifiquem a escola contando um pouco de sua história e apresentando a situação atual, número de turmas e alunos e quadro de funcionários e também sua filosofia Educacional;
- Diagnóstico da realidade da escola - apresentação sucinta dos problemas institucionais divididos em áreas como a gestão, atendimento ao aluno, processo ensino aprendizagem dentre outros;
- Necessidades e objetivos institucionais – de acordo com os problemas institucionais levantados apresentação dos objetivos institucionais específicos para a alteração do quadro, ou seja, diante de uma gestão burocrática, há a necessidade de construção de uma gestão participativa, contextualizada e inclusiva;
- Escopo do projeto – apresentação com base nos objetivos institucionais específicos como, por exemplo, implantação de uma gestão menos burocrática, os resultados esperados neste caso: gestão desburocratizada e eficiente, a partir dos projetos e subprojetos propostos pela escola “Projeto Abrindo Espaço”, divididos por área de atuação como gestão, mobilização e participação, e também os produtos destas ações, oficinas, reorganização da escola.
- Plano de ação - neste item há a apresentação dos objetivos institucionais específicos, seguidos pelos projetos institucionais, divididos em tarefas e atividades a serem realizadas pelos servidores da escola, com determinação de prazos para a realização das tarefas e seus responsáveis, listagem dos recursos humanos necessários para possíveis contratações, como técnicos especializados, consultores e palestrantes, recursos materiais necessários e possíveis parcerias a serem firmadas, como universidades, secretarias, hospitais, editoras, dentre outros;
- Cronograma geral – relaciona os objetivos institucionais específicos, seguidos de seus projetos e subprojetos, divididos por previsão de realização, anual e semestral.

- Orçamento Geral – determina dentro de cada subprojeto as possíveis despesas traduzidas em moeda corrente, divididas por áreas, como material de consumo, serviços de terceiros, material permanente e rede física.
- Processo de monitoramento e avaliação - apresentação das possíveis avaliações do projeto. No PDPI da escola consta a seguinte afirmativa: “a avaliação do projeto se dará com base em formas diversas de registro, diagnóstico, seguido do monitoramento dos objetivos e ações, e o levantamento quantitativo e qualitativo das pessoas atendidas pelas ações do projeto, a partir de entrevistas, observações e reunião com os coordenadores”.
- Planilhas orçamentárias ou de custo – especificação dos gastos realizados dentro de cada subprojeto, como quantidades específicas e valor unitário de itens, como construção, material de consumo e outros.

O Plano após estruturado deveria ser encaminhado à SEE para análise e aprovação e, uma vez aprovado, a escola poderia começar com as ações, que seriam desenvolvidas de acordo com a programação feita, logo, de forma diferenciada em cada área na escola.

A construção do PDPI foi pensada para que se configurasse uma ferramenta de gestão escolar, de forma que suas ações impactassem diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no aumento dos índices medidos pelas avaliações externas realizadas pelo Estado - o SIMAVE.

5.4 A Ação: Projeto Aluno em Tempo Integral

O Projeto Escola em Tempo Integral foi implantado na Escola Estadual de Lagoa em 2006, como uma ação participante do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, no PDPI elaborado pela escola ao final de 2004 e aprovado pela SEE para ter início no ano de 2005, neste plano de ação continha a previsão do Projeto Aluno em Tempo Integral como estratégia de atendimento diferenciado ao aluno com diferentes ritmos de aprendizagem. Em 2006, o projeto em sua primeira versão recebeu o nome de Projeto Aluno em Tempo Integral – PATI, no esboço do projeto da escola, são encontrados os seguintes tópicos:

- Justificativa – a implantação do Projeto é de grande importância para o desenvolvimento pedagógico da comunidade que ela atende. Esta comunidade é muito carente, o baixo nível econômico e social reflete diretamente na escola, os alunos moram muito distante e mesmo com transporte escolar eles têm que andar muito para estudar. Na maioria das vezes chegam cansados e com fome, além disso, a maioria não tem o que comer em casa, a única refeição do dia é a que é feita na escola. Todos estes fatores interferem negativamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
- Objetivo geral - oferecer aos alunos formação pedagógica social e afetiva em seus diversos âmbitos de abrangência, buscando sanar as dificuldades de aprendizagem através de um currículo diversificado e amplo em suas dimensões, para a partir daí a escola ser capaz de estar bem mais preparada para atingir o objetivo da educação, que é a formação integral do aluno.
- Objetivos específicos – desenvolver a oralidade dos alunos e a capacidade de ler fluentemente, palavras, frases e textos; usar a leitura visual para a partir daí, registrar, criar, narrar, descrever, comparar e relacionar fatos enunciados; estimular a percepção matemática e o raciocínio lógico; usar as representações artísticas e esportivas para trabalhar o desenvolvimento psicomotor, a expressão corporal e outros conceitos como equilíbrio, lateralidade, agilidade e flexibilidade; trabalhar bom relacionamento interpessoal e as normas sociais, criando bons hábitos de higiene, cuidado com o corpo, respeito a si e ao próximo.

O público alvo deste projeto foram os alunos que passaram por uma avaliação diagnóstica realizada pela escola, seguindo orientações da SEE em 2005. Sob a coordenação da Equipe do Programa Escola Viva Comunidade Ativa, essa avaliação teve como objetivo mensurar o grau do domínio pelos alunos das capacidades relacionadas ao sistema de leitura e interpretação de texto, e também ao sistema de escrita e uso recorrente da língua, segundo determina a organização dos Ciclos constantes nos Cadernos de orientação do CEALE.

Na avaliação diagnóstica foram avaliadas 18 capacidades, dentre elas citaremos apenas as 4 primeiras para fim de ilustração:

1. “Capacidade de conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras”;
2. “Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação”;
3. “Dominar convenções gráficas: orientação da escrita, alinhamento da escrita, segmentação dos espaços em branco e pontuação,
4. “Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra)”.

Todos alunos da escola freqüentes nas séries finais de alfabetização e nos anos finais do ensino fundamental, participaram do processo e fizeram uma avaliação com questões embasadas no domínio destas competências previamente determinadas pelo CEALE/UFMG. Os grupos foram feitos com dois segmentos, para a fase de alfabetização foram avaliados alunos freqüentes no 3º e 4ºano de escolarização perfazendo um total de 124 alunos, e dos 7º e 8º anos do ensino fundamental foram avaliados um total de 201 alunos. Foram selecionados para participar do Projeto Aluno de Tempo Integral aqueles 100 alunos que obtiveram o menor número de acertos nas questões propostas, os quais foram divididos em duas turmas para as séries iniciais e duas turmas para atender as séries finais do ensino fundamental.

Ao observar o perfil dos alunos selecionados para compor as turmas, um ponto comum identificado além da deficiência na aprendizagem é o extremo grau de pobreza e a ausência do acompanhamento da família à vida escolar do alunos, com a participação no projeto além de um currículo mais rico, auxílio da realização das atividades escolares, os alunos poderão contar com uma alimentação complementar e diferenciada, que visa complementar e em muitos casos suprir aquelas que possuem em casa.

Dentro das quatro turmas que compõem o projeto, são desenvolvidas, de segunda a sexta-feira, ações de recuperação relacionadas com as atividades curriculares trabalhadas no horário normal, a partir de oficinas de leitura, jogos de xadrez, jogos matemáticos e produção de texto propostas na organização do projeto. Além destes, são trabalhadas formação de hábitos de higiene e limpeza, além de atividades físicas, relacionadas com dança, jogos lúdicos e artes através de

oficinas de teatro, e também orientação sexual voltado para o público adolescente. Em todas as áreas do projeto existe o foco para as questões lúdicas da aprendizagem, de forma a tornar as oficinas atrativas para seus participantes, e diferenciadas das aulas trabalhadas no horário regular. Esta preocupação pode ser observada na busca por espaços alternativos para a realização das oficinas, as formas diversificadas de trabalho e a alteração do profissional que está trabalhando com o aluno. O objetivo é despertar no aluno, a partir destas alterações, o gosto por estar freqüentando este projeto e mais os resultados esperados na aprendizagem de cada um.

As oficinas são preparadas previamente segundo orientações do Projeto, com módulos de 50 minutos de duração, seguindo o quadro de horário elaborado especificamente para esta modalidade. Os monitores envolvidos nestes trabalhos são professores de educação física e professores alfabetizadores contratados especificamente com esta finalidade. As atividades são realizadas em diversos ambientes da escola: o laboratório de informática é utilizado para realização de atividades de recuperação através da ferramenta da informática; na biblioteca são utilizados os brinquedos da brinquedoteca, livros de literatura e didáticos para desenvolver as atividades de reforço escolar, leitura e atividades afins; o campinho para as atividades físicas e de recreação e também o auditório nas culminâncias dos projetos com apresentações teatrais e outras atividades.

Os alunos do PETI ficam na escola de 7h às 16h50min, onde cumprem uma jornada com atividades em sala de aula, com intervalo para almoço e descanso, e jornada complementar com atividades variadas, oficinas de leitura, redação, jogos matemáticos, recreação, teatro, xadrez, dentre outras. Estes horários e formatos são previamente estipulados pela SEE e previstos no Projeto da escola, a SEE também é responsável pelo repasse dos recursos para execução das atividades, além das questões alimentares, e pela autorização para designação de professor alfabetizador e auxiliares de serviços extra que a organização do projeto requer. Para o desenvolvimento destas ações a escola não conta com parcerias externas, apenas o quadro permanente da escola desenvolve o trabalho pautado nas dificuldades diagnosticadas dos alunos.

5.5 Os Resultados das Avaliações Externas

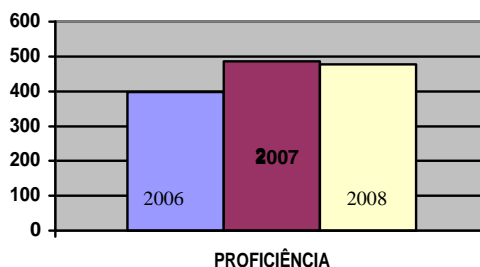
Durante todo o processo de execução de um projeto é fundamental o monitoramento e avaliação pois a ação precisa de reflexão para medir sua eficiência e eficácia, a avaliação realiza o acompanhamento dos resultados e impactos, busca responder até que ponto o projeto esta alcançando ou não seus objetivos e metas, se esta ou não beneficiando o público a que se propôs.(COSTA,1997)

Os resultados do PROALFA da EE de Lagoa, obtidos durante os anos de 2006 a 2008, analisados nesta pesquisa foram os seguintes:

Quadro nº04
Resultados de Proficiência a partir das avaliações externas/ PROALFA

ANO REFERÊNCIA	PROFICIÊNCIA
2006	398
2007	486
2008	477,8

FONTE: Caderno resultados PROALFA/SEE/MG



Analisando estes resultados nota-se um crescimento nos números apresentados de 2006 para 2007, nas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, medida nestas avaliações. Os resultados de 2008 refletem a interferência dos problemas ocorridos na rede física da escola, em razão de um incêndio ocorrido de 2006, implicando no adiamento do início das aulas no primeiro semestre de 2007 e, mesmo depois de reiniciadas, ainda havia obras, ou seja, barulho, sujeira, agitação, um ambiente pouco propício à aprendizagem. Como as avaliações são realizadas no primeiro semestre de cada ano, registrou-se queda dos índices de proficiência medido pelo PROALFA, porém observando os números, a queda é

relativa a 2007, mas os números apresentados em 2007 representam índices superiores aos obtidos em no ano de 2006.

A reforma da escola reconstruiu parte do que se perdeu com o fogo e gerou algumas dependências novas, como um auditório, sala de informática, banheiros e sala para os professores, secretaria, sala de direção e vice-direção, pátio coberto, ampliou o banheiro dos alunos e melhorou as condições de higiene do espaço, ampliou também o refeitório dentre outros espaços que a escola necessitava. Espera-se ainda a aprovação da planilha para a construção da quadra coberta, pois os alunos fazem atividades físicas em um espaço ao ar livre e com muita poeira, ou seja, condições de baixa salubridade para este fim. “A reforma vem contribuir de forma positiva para a realização das atividades do projeto, propiciando espaço mais adequado, e em melhores condições de higiene, isto impactou no entusiasmo dos alunos e dos servidores com a escola nova e reformada”, declara a Diretora da escola.

Além das melhorias quanto à aprendizagem apontadas pelos números apresentados pelo PROALFA, em entrevista não estruturada na escola pode-se constatar a alta satisfação da administração e dos alunos participantes do projeto, assim como os professores, que declaram que as condições de vida dos alunos referentes à alimentação e ao desenvolvimento de hábitos de higiene e relacionamento, melhoraram significativamente.

“Os alunos tinham dor de cabeça e ficavam prostados, às vezes com a cabeça baixa na carteira, quando perguntávamos o que ele tinha comido antes de vir para a escola, muitas vezes a resposta era - nada, hoje esta situação não acontece mais, pois eles fazem todas as refeições na escola.”
(Professora e coordenadora do projeto).

“Ficou mais fácil trabalhar, os alunos estão aprendendo mais, tenho mais tempo para olhar o caderno e ajudar nos trabalhos, pois sei não poder contar com o apoio dos pais que trabalham muito e não tem tempo para ajudar nas lições de casa, tinha aluno que não lia nada, hoje além de fazerem leitura corrente, melhoraram muito na escrita e no capricho com o material.” (Professora do projeto)

“Fica mais fácil trabalhar em um espaço mais organizado, a secretaria agora melhorou muito, antes era muito apertado, mesmo querendo organizar mais, ficava muito difícil” (auxiliar de secretaria)

“Gosto de ver estes meninos comendo, fico muito feliz, pois sei que eles muitas vezes não têm comida em casa, aqui sempre fazemos a merenda com carinho para eles”. (cozinheira do projeto)

“Gosto de ficar aqui, a gente brinca muito, a comida é gostosa, a gente ganha caderno novo e as professoras ajudam para fazer o ‘para casa’, gosto muito de fazer teatro, acho engraçado, e agora aqui no auditório ficou mais legal.” (aluno do projeto)

“O trabalho é muito, mas fico muito feliz quando vejo os alunos aprendendo mais, vejo os números da escola melhorando, os pais participando, quero que a escola esteja cada vez melhor para poder atender esta comunidade tão carente de ‘tudo’, atenção, diversão, opção de lazer, penso que a escola tem muito para oferecer.” (diretora da escola)

Neste contexto, o Projeto Escola Viva Comunidade ativa tem se apresentado como alternativa válida no enfrentamento de questões sociais delicadas, pois consegue articular o trabalho da escola com as necessidades sociais que se apresentam na comunidade, associando qualidade na educação, melhoria na aprendizagem e apoio ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

5.6 Ação: Abrindo Espaço

As sociedades complexas como as nossas serão tanto mais conflituosas quanto mais democráticas elas forem. Isto porque nestas sociedades convivem identidades, valores, objetivos muito distintos, que tendem a gerar interesses materiais e simbólicos também muito diferenciados. (COSTA, 2004)

O Projeto Abrindo Espaço vem como ação destinada a estreitar os laços entre escola e famílias pertencentes à comunidade local, fazendo com que a escola seja reconhecida por esta comunidade como um espaço comum a todos e que por este motivo deve ser conservada, tanto pelo grupo que tem filhos que freqüentam as aulas regulares quanto pelas demais famílias. Espera-se que esta relação mais

estreita entre escola e comunidade possa resultar na diminuição dos registros de roubos e depredações do prédio escolar. A proposta consiste em abrir escolas nos fins de semana para acolher a juventude que não contava com espaços alternativos de lazer, esporte e cultura, entre outros.

A ação acontece através do trabalho organizado em oficinas, que tem como público alvo, alunos, não alunos, pais, ou seja, toda a comunidade do entorno na escola. A SEE, através da Coordenação do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, determinou as diretrizes a serem seguidas para a construção do projeto, e cada escola individualmente com base em seu PDPI e levantamento junto à comunidade local das áreas de interesse organizou as oficinas com temas e horários que atendessem ao maior número de interessados possível, pois o objetivo não era simplesmente abrir a escola para a comunidade, mas fazer da escola um espaço de socialização e integração com a comunidade. A implementação desse processo aproxima o equipamento escolar dos moradores da comunidade, aumenta a integração com as famílias dos alunos, e a partir da redefinição da condição pública do espaço das escolas acreditava-se que seria possível alcançar um benefício derivado bastante motivador: a diminuição da violência nas escolas e em seu entorno.

O Projeto Abrindo Espaço teve início na EE de Lagoa em 2006 e a forte divulgação feita pela equipe do projeto despertou interesse de grande parte da comunidade de Melo Viana. Para a realização do projeto, o passo após a construção do PDPI, foi a identificação do Coordenador escolar, um membro da comunidade escolar que exerça o papel de liderança comunitária, com conhecimento suficiente para organizar o mapeamento das oficinas, e levantar nesta mesma comunidade os talentos daqueles que se interessaram em trabalhar comoicineiros na realização do projeto. Na identificação da liderança comunitária, as características observadas pela escola foram: a fácil interação, diálogo e socialização que este ator constrói com a comunidade e também o grande conhecimento que possui das pessoas e necessidades locais fruto do tempo em que mora na comunidade. Identificado este líder, o nome foi indicado para a SEE, que providenciou a sua contratação através de uma cooperativa.

No desenho inicial do projeto, a escola contava com total autonomia na definição de quais oficinas seriam ministradas e seus horários de funcionamento. Os

interessados em trabalhar comoicineiros, sempre moradores da própria comunidade, se candidatavam, destes não era exigida habilitação específica, apenas conhecimento prático na realização das atividades propostas e disposição para ensinar. A escola, após levantamento inicial destes instrutores, repassava os nomes para uma associação, que era responsável pela contratação e pagamento destes profissionais, isto feito, era organizada uma planilha, onde constavam os dias e horários em que as oficinas seriam realizadas. Além do Coordenador Escolar, dosicineiros, foi constituída a figura do Professor Comunitário – professor da escola formalmente responsável pela articulação com o Coordenador Escolar e, sobretudo, pelo rebatimento das atividades do final de semana no cotidiano da escola durante o período regular de ensino. Coordenador Escolar e Professor Comunitário, articulados com o diretor da escola, se responsabilizam por criar os fluxos do processo de mão dupla em que a escola invade a comunidade e a comunidade invade a escola. Além das novas rotinas de participação das famílias no cotidiano da escola, se consolida o cenário de definição do perfil e dos horizontes de participação de vários atores sociais. As oficinas do fim de semana transbordam para atividades da semana produzindo vínculos entre o despertar do protagonismo da comunidade e a produção de conhecimentos no cotidiano escolar. (UNESCO, 2008)

Em um segundo momento há a reestruturação do projeto, o que vem impactar nas questões organizacionais e alteram significativamente os números, como pode-se observar na tabela a seguir:

Quadro nº05

Organização das oficinas do Projeto Abrindo Espaço

<i>ANO REFERENCIA</i>	<i>NÚMERO DE OFICINAS</i>	<i>HORÁRIO</i>	<i>DIAS DE REALIZAÇÃO</i>	<i>ALUNOS MATRICULADOS</i>	<i>ALUNOS FREQUENTES</i>
2006	15	08h 14h	Sábados/Domingos	318	254
2007	17	08h 14h	Sábados/Domingo	355	221
2008/2009	06	9h 11h	Sábados	129	80

Fonte: Planejamento da Escola

Na tabela acima, percebe-se uma diferença entre o número de alunos matriculados e alunos freqüentes. Isto ocorre devido à incompatibilidade de horário para que o aluno possa freqüentar as oficinas regularmente, às vezes o aluno se inscreve e muda de horário no trabalho, ou estava desempregado e começa a

trabalhar, dentre outros motivos que acarretam esta queda. Outro ponto importante a se perceber é a queda do número de oficinas nos anos de 2008/2009, devido à mudança na estrutura do programa feita pela SEE. No primeiro desenho, que teve a duração de dois anos, a escola era aberta aos sábados e domingos, seis horas em cada dia, comicineiros que recebiam uma ajuda de custo para transporte e alimentação. As oficinas eram de livre escolha pela comunidade. A partir do ano de 2008, a SEE alterou a organização do projeto, diminuiu o tempo de duração e os dias de abertura da escola - as oficinas passaram a acontecer apenas aos sábados, por cinco horas, de 8h às 13h -, encerrou o contrato com a cooperativa que era responsável pelo pagamento dosicineiros, passando o trabalho destes profissionais a assumir o caráter de voluntariado, o que também restringiu os temas das oficinas, permitindo apenas aquelas consideradas de cunho pedagógico.

No primeiro desenho as oficinas desenvolvidas eram as seguintes: futebol masculino, futebol infantil, digitação, manicure, artesanato, xadrez, teatro, violão, corte e costura, crochê, marcenaria, pintura em tecidos, tapete arraiolo, bordado, futebol feminino, capoeira, desenho, dança, grafite, violão. Após a mudança na organização, que ocorreu devido a uma determinação da Secretaria de Educação a partir da necessidade de regulamentação da forma de contratação dos profissionais que trabalhavam nas oficinas, foi feita a readaptação do currículo de trabalho, com redefinição do tipo de oficinas e seu período de duração, com a oferta de teatro, tapete arraiolo, bordado, dança, artesanato em geral e digitação. O público destas oficinas são alunos da escola, pais e comunidade de forma geral, com envolvimento direto com a escola ou não. Público de todas as faixas etárias pode participar; as matrículas para a participação nas oficinas foram feitas tendo por base apenas a complexidade das atividades, coordenação motora necessária, material cortante a ser utilizado, dentre outras. A organização é feita da seguinte forma: para as crianças e adolescentes são recomendadas oficinas de desenho, dança e teatro objetivando o desenvolvimento da coordenação motora, socialização e desenvolvimento cultural; aos adultos é livre a escolha de acordo com o interesse de cada um.

Vale lembrar aqui a reflexão de Costa sobre a dimensão organizacional da implementação de programas e projetos que têm a ver com a maneira como se distribuem responsabilidades, capacidade e mecanismos de decisão, os

mecanismos de coordenação das ações a definição de processos de trabalho, a estrutura organizacional etc. É uma dimensão que vai além dos aspectos puramente administrativos, tendo impactos no desenho e execução das ações previstas. Questões relativas à regulamentação da prestação de serviços por instituições públicas levaram aos cortes na oferta das oficinas, e na alteração no modelo de oferta das mesmas. Nesse sentido a coerência entre o marco analítico e o modelo de organização do programa ficou comprometida, na medida em que a idéia inicial de amplo envolvimento e utilização dos recursos da comunidade, que teve resposta positiva comprovada pelos números e tipos de oficina oferecidas, teve que ser alterada por uma estrutura rígida, em que a norma legal se sobrepôs ao marco analítico. O poder de decisão, nesse caso, esbarrou na rigidez da regulamentação.

Na abertura da escola nos finais de semana, não são realizados eventos comunitários, apenas as atividades das oficinas, quanto às parcerias ainda são invisíveis, mas a escola tem tentado junto ao posto de saúde da região uma parceria nas ações de orientação sobre questões de saúde, como por exemplo, palestras com orientação sobre algumas doenças mais comuns, como: pressão alta, diabetes, doenças sexualmente transmissíveis e outras doenças recorrentes na região, além de campanhas de vacinação e orientação sobre o perigo da auto medicação.

Ao final de cada ano, a equipe do projeto realiza uma feira para apresentar à comunidade o material produzido nas oficinas de artesanato, e também comercializar parte desta produção, o capital arrecadado neste evento é utilizado para a compra de material utilizado nas oficinas. Até o ano de 2008, foram realizadas duas feiras, a iniciativa é dosicineiros e do mobilizador comunitário, sob a coordenação da direção da escola. Além da comercialização das peças produzidas, foram feitas apresentações dos talentos, como os grupos de danças, peças de teatro, campeonato de futebol e xadrez, dia da beleza, onde os alunos e outros profissionais voluntários cuidam da beleza dos interessados, com tratamento de cabelos e unhas de outras pessoas da comunidade. Para esta realização, a escola contou com o apoio da prefeitura, que ofereceu o espaço e alguns equipamentos necessários à realização do evento; e com a doação de alguns comerciantes da região, que auxiliam na alimentação dos voluntários do evento, além de todos os funcionários da escola, que trabalham como voluntários na realização desta ação. Este evento é considerado o fechamento das atividades do

ano, um ponto de divulgação na comunidade local e uma forma de atrair aqueles que ainda não participam das atividades do projeto.

Como resultado desta ação, é apontado pela direção a diminuição considerável dos atos de vandalismo contra a escola e a preservação do ambiente pela comunidade, embora os números que indiquem esta queda não tenham sido acessíveis durante esta pesquisa. Ela afirma: “Os roubos e depredações na escola eram constantes, saíamos na sexta, sem saber como encontraríamos a escola na segunda feira, pessoas invadiam e saqueavam a escola, tínhamos que levar para casa comida e utensílios domésticos para garantir que teríamos este material para utilizar na próxima semana, às vezes até mesmo guardávamos nos vizinhos, computadores e eletro-eletrônicos como forma de proteger o patrimônio da escola. Hoje, com a escola aberta para a comunidade, são eles os principais guardiões do prédio, todos estão tão felizes com a escola, que cuidam dela como se fosse sua própria casa” (Diretora).

“As pessoas fazem questão de participarem das oficinas no final de semana, não faltam, existem senhoras que caminham por horas para participarem da oficina de tapeçaria, aqueles que começam não desistem, o problema são as mudanças na organização do projeto como o fim da remuneração dosicineiros, isto dificultou demais o trabalho, mas mesmo assim, tento encontrar na comunidade pessoas que estejam dispostas a doarem um pouco de seu tempo e habilidades em prol do projeto”. (Coordenadora do Abrindo Espaço).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram apresentadas as ações do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, como uma estratégia de combate à violência e melhoria do ambiente escolar no que concerne à aprendizagem, mas nos deparamos com vários problemas. O primeiro e mais significativo é a dificuldade na definição sobre o que é ou não considerado violência, uma vez que entre diversos autores sobre este tema, as definições variam dependendo do agente ou do sujeito que sofre a violência e dos valores daqueles que a julgam. Daí, que pode haver variações nas taxas de violência em função disto. Aqui cabe considerar que a construção de bons indicadores de violência escolar é ainda ponto de muita divergência por parte dos especialistas no assunto. Isto se justifica em função da dificuldade, já citada, de se definir o que é o ou não considerado violência. Os desafios são ainda maiores quando se pretende mensurar a violência ocorrida nas escolas, pois as divergências de registros são constantes, tanto por parte da polícia, quanto por parte dos profissionais da escola. Em ambientes com gestores mais flexíveis, os registros quanto às ocorrências violentas podem ser mais raros que em ambientes com gestores e organização mais rígidas, logo a comparação entre os números de registros não pode ser considerado uma maneira eficiente para se considerar as alterações nos índices de violência local.

Além das questões de violência, outro ponto abordado por este estudo foi a busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem nas escolas, através da reformulação do currículo a ser trabalhado nas escolas públicas estaduais, um currículo mais abrangente que busca interagir escola e sociedade, transformou-se o sistema seriado em um sistema de ciclos, estendendo o tempo de aprendizagem e buscando a inclusão daqueles alunos que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem. Este currículo foi produzido a partir de parceria entre a SEE e CEALE/UFMG, e, para mensurar os seus efeitos, foi observado o índice produzido pelo Sistema de Mineiro de Avaliação - o SIMAVE -, que se divide tentando abarcar de forma ampla os dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Diante da realidade social marcada pela incapacidade de os muros e portões da escola criarem uma separação entre uma sociedade violenta e uma escola educativa, mantendo afastadas as questões de violência do ambiente escolar e

impedindo que ela se desenvolva também dentro da escola, as iniciativas do Estado que são postas através de projetos foram consideradas interessantes para serem analisadas e discutidas. A criação de um Projeto voltado para atender as escolas com altos índices de vulnerabilidade social e baixos índices de desenvolvimento humano foi considerada relevante, principalmente pelo fato deste projeto tentar, através de ações diversificadas, atacar o fenômeno da violência que se desenvolve na sociedade e se estende para dentro dos muros da escola, de diferentes maneiras focando pontos distintos geradores desta violência, como distanciamento entre o que se ensina e o que se aplica na vida cotidiana, falta de familiaridade da comunidade com o ambiente escolar e a dificuldade do acompanhamento da família da vida da criança no horário extra turno de aula.

O Projeto Escola em Tempo Integral que tem como alvo a melhoria no ambiente e nas condições de ensino ministrado na escola, trabalha de forma abrangente, visando impactar a vida do aluno de forma ampla, através das ações de recuperação e reforço na escola fornecendo acompanhamento escolar, muitas vezes nulo no ambiente familiar devido à falta de tempo e conhecimento dos pais. Também auxilia a comunidade carente no cuidado básico dos filhos, como alimentação, lazer e cuidado de higiene, ações que convergem para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao analisar os números produzidos nas avaliações externas, percebe-se uma elevação dos índices de proficiência dos alunos medidos após a implantação do Projeto. Embora não se possa afirmar que esta elevação tenha se dado apenas pelas ações do Projeto Escola em Tempo Integral, uma vez que existiram outras que se desenrolaram concomitantemente, como a reestruturação do currículo trabalhado na escola, ações de capacitação de professores, melhorias no prédio escolar dentre outras, estudos comprovam que crianças bem nutridas e acompanhadas, ou seja, com reforço escolar, rendem mais nas questões de aprendizagem, logo, atacar a melhoria da aprendizagem buscando ampliar o tempo de permanência na escola e oferecer condições de aprendizagem para este aluno são iniciativas positivas.

Uma vertente que pode ser constatada durante este trabalho é a percepção positiva dessas ações, por parte dos atores envolvidos, pois a administração da escola cita e lista as melhorias que este projeto tem trazido para a organização da escola, opinião reforçada pelos coordenadores, vice-diretores e alunos participantes

do projeto. Dentre os pontos positivos, o que mais se destaca, de acordo com a visão da coordenação da escola, é o reforço escolar, a partir do que o aluno aprimora seu conhecimento e consegue sanar lacunas que ficavam quando o ensino acontecia apenas nas quatro horas regulamentares de ensino. Os alunos indicam como ponto forte do projeto, a alimentação complementar, servida apenas aos alunos participantes, que segundo eles é gostosa e variada e também o material escolar, que é ofertado como forma de incentivo ao desenvolvimento das atividades do horário complementar. Muitas famílias não têm condições para aquisição, os pais exaltam a questão do cuidado, pois antes não tinham com quem deixar as crianças no contra-turno da escola, e hoje sentem que seus filhos estão melhor cuidados.

A ação voltada para a diminuição da violência e depredação do patrimônio escolar recebeu o nome de Abrindo Espaço, a partir da idéia de que uma das causas do desenvolvimento da violência na escola é a falta de identificação do alunado com o ambiente e a falta de parceria escola comunidade, tanto para desenvolver ações escolares como ações de integração. A proposta apresentada pelo Projeto Abrindo Espaço vem atacar este ponto a partir da idéia que, à medida que acontece a interação com a comunidade, esta sente-se parte da escola e vê a escola como espaço comum para realização de atividades de socialização, passa a se preocupar com sua conservação, seu patrimônio. Participar ativamente das atividades da escola é um caminho que responde às demandas da comunidade carente de espaço e ambiente de socialização, esporte, lazer e cultura. Quando a escola abre suas portas, mostra à sociedade que seu papel é mais amplo, e que seus espaços não são destinados apenas às crianças no horário escolar, mas a todos os membros da comunidade, demonstra através de ações a idéia do público, onde todos podem e devem fazer uso e preservar, uma vez que é construído e mantido com o dinheiro dos impostos pagos pela população.

Após a análise do desenho do projeto, objetivos gerais e específicos, normas de organização dentre outros pontos necessários para se entender o desenrolar de uma política pública, foram observados também os registros de implementação em uma escola de Esmeraldas, EE de Lagoa, e após a análise de alguns registros documentais, foram ouvidas algumas pessoas envolvidas na realização do Projeto e a partir dos depoimentos foi percebida a satisfação destas pessoas com as ações. Na verdade a SEE não desenhou até a presente data, nenhuma avaliação

institucional para medir os impactos das ações do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, nem tampouco da ação específica Abrindo Espaço. Sendo assim, se não se tem números oficiais, é importante buscar formas de mensuração eficientes de impacto para que sejam justificados os investimentos maciços nestas unidades de ensino, ponderar o que realmente tem sido positivo e repensar as ações que não têm gerado efeito, mas na ausência destes, uma outra fonte de dados poderia ser os números de ocorrências policiais no entorno da escola, aos quais também não foi possível o acesso. Sendo assim, afirmar que a ação Abrindo Espaço foi efetiva torna-se difícil, o que se pode afirmar é que a sensação de melhora percebida pelos agentes da escola é crescente e visível, também declarada a todo tempo. Afirmando que os pais estão mais presentes e que a escola virou ponto de referência, sendo também alvo de proteção e cuidado por parte da comunidade que se sente um pouco “dona” desse espaço público.

Os impactos das alterações trazidas pelas ações das políticas públicas são percebidos de forma mais sensível em unidades administrativas menores, com menos alunos, número reduzido de profissionais e espaço físico restrito, que é o quadro encontrado na Escola Estadual de Lagoa, e as ações que desenvolvidas, principalmente aquelas relacionadas à rede física, impactaram de forma a alterar a realidade local e empolgar os atores participantes do projeto, gerando uma ideia de sucesso devido às alterações trazidas.

A Secretaria de Estado da Educação não investiu em um desenho de avaliação para o Projeto em questão, não houve uma preocupação prévia em definir indicadores (metas etc.) que pudessem mensurar os resultados alcançados, compará-los com os projetados, e assim avaliar em que medida o processo de implementação foi bem sucedido. Este tipo de avaliação permite a comparação entre metas e resultados, que podem conduzir a mudanças significativas no próximo ciclo de elaboração da política, e esta ausência de um mecanismo de avaliação que utilize como base uma metodologia de avaliação racional deixa como alternativa apenas a avaliação incremental, realizada através de um critério difuso, subjetivo, de satisfação dos atores envolvidos. Estes critérios ex-post, exógenos ao processo, são considerados um processo de legitimação, o que não vem a ser uma avaliação propriamente dita, e não fornecem subsídios sólidos para serem consideradas ponto

de referência para o prosseguimento dos investimentos, ou para que haja declaração sobre o sucesso do Projeto.

Enfim, este estudo buscou entender um pouco mais sobre o desenho e a aplicação das políticas públicas na área social, especificamente dentro da escola, local onde se trabalham questões de desenvolvimento da cidadania. Durante esta análise foi percebido que os entraves ao desenvolvimento das ações são muitos, dentre eles a estrutura física dos prédios das escolas, ainda não equipadas da forma correta para receber o aluno por longo tempo; a falta de familiaridade entre comunidade e escola, onde a primeira nem sempre se coloca na parceria necessária ao desenvolvimento das ações; os aspectos organizacionais, como regulamentações que fogem ao nível de decisão dos atores da linha de frente do projeto; e a descontinuidade dos projetos governamentais, que são reestruturados a cada gestão e acabam perdendo o foco, e começando novamente, com novo nome, muito dinheiro e poucos resultados.

Concluindo, as reflexões salientaram a necessidade de luta constante dos atores sociais na busca por resultados positivos, pois a pressão popular se configura como principal fonte motivadora de mudanças e em continuidade de políticas públicas, fazendo com que os interesses coletivos se sobressaiam sobre os individuais e partidários, mas antes do desenvolvimento há que se repensar o desenho da política, desde a delimitação dos objetivos até as definições das ações, chegando ao processo avaliativo, pois a mensuração dos resultados é base para a reformulação e aplicação das políticas, ultrapassando o terreno da percepção e adentrando para o campo da ação reflexiva, que foi percebido como ponto ausente na política analisada.

REFERENCIAS

----- **Ciclo Inicial de Alfabetização/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

ABRAMO, W.H. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano.** São Paulo: ANPOCS, 1994.

BARROS, Ricardo e LAM, David. (1993), “**Income Inequality, Inequality in Education, and Children’s Schooling Attainment in Brazil**”. Textos para Discussão Nº. 294, IPEA.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARMO, Sergio Paulo. **Juventude no Singular e no Plural.** Cadernos Adenauer II, nº. 06, São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, dez.2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **Política, instituições e estratégia de implementação. Elementos para a análise de políticas e projetos sociais.** In Carneiro, Carla Bronzo Ladeira;

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz (Org) **Gestão Social: o que há de novo?.** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **Projetos Sociais: elaboração e gerência.** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1997. 25p.(Cadernos de Textos, I)

GUIMARÃES, Áurea M. **Escola: espaço de violência e indisciplina.** Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>> acesso em 02 de julho de 2009.

JEOLÁS, Leila Solberg. **O Jovem e o imaginário da aids - O bricoleur de suas práticas e representações.** Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 1999.

JULIÃO, Ana Paula Moreira “**A Complexidade na Escola: aprendendo com a diversidade.** Fae/UFMG.2003.Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/artigoVII.pdf> . acesso em 07 de julho de 2009.

LOPES, J.M. **Educação e diversidade cultural.** In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997. v. 3 n. 14. mar./abr.

MACHADO, Ana Luiza. **Abrindo Espaços: mudar a cultura da escola para melhorar a qualidade da educação e promover a coesão social.** Brasil. Brasília UNESCO, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 416 de 04 de junho de 2003.** Institui na rede pública do Estado de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, José Vicente Tavares (org). **A palavra e o gesto empregados: a violência na escola**. Porto Alegre: PMPA – SMED – 1999.

SARAVIA, Enrique. **Introdução a Teoria da Política Pública** .IN SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org). Políticas Públicas. Coletânea, vol. 1. Brasília: ENAP, 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103. 2001

UNESCO. **Abrindo Espaço: Múltiplos Olhares /Brasil**. Brasília UNESCO, 2008.

UNESCO. **Lidando coma violência nas escolas: o papel da Unesco/Brasil**. Brasília UNESCO, 2003.

ZALUAR, Alba (a). **Condomínio do Diabo**. Revan - UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.