

MARIA CRISTINA RAVANELI DE BARROS O'REILLY

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES:
POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES – A EXPERIÊNCIA
DE MINAS GERAIS**



MARIA CRISTINA RAVANELI DE BARROS O'REILLY

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES:
POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES – A EXPERIÊNCIA
DE MINAS GERAIS**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva.

ARARAQUARA – S.P.
2011

O'Reilly, Maria Cristina Ravaneli de Barros

Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações: a experiência de Minas Gerais / Maria Cristina Ravaneli de Barros O'Reilly. – 2011

178 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1. Professores – Formação. 2. Violência escolar. 3. Políticas educacionais. I. Título.

MARIA CRISTINA RAVANELI DE BARROS O'REILLY

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES:
POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES – A EXPERIÊNCIA
DE MINAS GERAIS**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Data da defesa: 18/05/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

UNESP/Araraquara

Prof^a Dr^a Dirce Djanira Pacheco Zan

Unicamp/SP

Prof^a Dr^a Maria José Viana Marinho de Mattos

PUC Minas/Contagem

Prof^o Dr^o Francisco Rogério de Oliveira Bonatto

PUC Minas/Poços de Caldas

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Segatto Muranaka

UNESP/Rio Claro

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu grande amor...

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria José Viana Marinho de Mattos, pelo exemplo de coragem e perseverança;

À Profª Drª. Magali Reis, amiga de sempre que muito me ensina;

Aos Profº Drº Francisco Rogério de Oliveira Bonatto, pela honra de tê-lo na banca avaliadora, com seus valiosos conhecimentos;

Ao Profº Ms. Edison Pereira da Silva e Profª Ms. Karla Aparecida Zucolotto, pelo companheirismo e apoio neste momento da minha vida;

Aos membros da banca examinadora do exame de qualificação, Profª. Drª. Maria Aparecida Segatto Muranaka e Profª Drª Dirce Djanira Pacheco Zan, pelas importantes contribuições;

Aos Profº Drs. Gerson Pereira Filho e Ronny Francy Campos, pela gentileza e apoio;

Às colegas de doutorado Maria Silvia Azarite Salomão e Lidiane Teixeira Brasil Mazeu pelo apoio e amizade.

À minha família, pelo carinho e amor incondicional;

À Denise e Eliana, irmãs que a vida me deu para todas as horas;

Ao Prof. Marcos Bertozzi, Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas e equipe, pela viabilização da pesquisa;

De modo especial à Profª Drª Joyce Mary Adam de Paula e Silva, orientadora amiga, por esta conquista.

Muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa estuda o Projeto: “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA), implementado em Minas Gerais, desde 2003, cujo objetivo é conter a violência nas escolas. A vulnerabilidade das atitudes docentes frente a tais manifestações instigou-nos a investigar como o Projeto contempla na formação continuada dos professores, o enfrentamento deste desafio. Primeiramente descrevemos o caminho metodológico percorrido, a fim de deixar claro ao leitor as opções que fizemos e a estruturação que demos ao trabalho. Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica e documental, traz uma análise dos textos elaborados pelos órgãos oficiais: MEC, SEE/MG e escolas selecionadas, em Poços de Caldas. Seguindo, expõe o fundamento teórico da pesquisa, estudando os conceitos e discursos definidos pela modernidade sobre a violência, sua diversidade em relação à teoria social, a interpretação da violência simbólica, e como compreender as teorias pedagógicas em sua relação. Após, traz a análise dos documentos oficiais do MEC, buscando saber qual tem sido a visibilidade da violência escolar nas políticas de formação continuada, a partir da década de 1990. Para isso iniciou-se pela LDB 9394/96; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003); o PNE (2001); o PDE (2007) e ainda os PCNs (1997), com aprofundamento nos Temas Transversais e Ética. Na sequência, analisa o EVCA abordando sua estruturação, subprojetos, resultados esperados e alguns indicadores de avaliação; por último, os PDPIs das escolas selecionadas. Após o estudo é possível afirmar que essas políticas intencionam contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, enfatizando a competência e a autonomia dos professores na gestão de suas práticas pedagógicas. No entanto, ainda defendem um caráter de complementação, que se traduz na priorização da melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática e na valorização específica dos aspectos didáticos. A tão proclamada qualidade do ensino continua vinculada aos princípios da eficiência e da eficácia, determinada, prioritariamente, pelas políticas de avaliação. Embora sejam programas destinados ao aprimoramento e atualização dos docentes, não há como ignorar a manutenção de tendências fundadas em treinamento e capacitação, que visam os avanços exigidos pela sociedade moderna. Seus registros e orientações não abordam de forma clara a questão da violência nos espaços escolares e muito menos oferecem indícios de suporte para seu enfrentamento. Desta feita, evidenciamos que, embora a violência escolar seja uma realidade escancarada, existem ainda poucos estudos e contribuições sustentáveis que podem subsidiar o problema. Que os programas instituídos pela Rede Nacional de Formação Continuada priorizam o suporte pedagógico aos conteúdos selecionados, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, com o propósito de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Também que, sob aparência de novidade, estas propostas ainda tendem a reproduzir concepções e condutas conservadoras e autoritárias. Por tudo isso, concluímos que, em Minas Gerais o EVCA representa muito mais uma iniciativa de ordem comunitária do que escolar. E que, em nome da política de parcerias, não reconhece o papel da instituição escolar, neste desafio, especialmente, quanto à preparação competente de seus profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, violência escolar, formação continuada de professores.

ABSTRACT

This research studies the project “Escola Viva Comunidade Ativa”, executed in Minas Gerais, since 2003, whose objective is to contain the violence on schools. The vulnerability of professor’s attitudes in front of these manifestations instigated us to investigate how does the Project face this challenge on the continued teacher’s formation. Firstly, we describe the methodological road we roamed to stabilize the reader about the options that we did and the structure of this labour task. This is a bibliographic and documental research which brings an analysis of official texts of MEC, SEE/MG and selected schools in Poços de Caldas. Secondly, expose the theoretical bases of the research, studying the ideas and the discourses about violence, maydays, its diversity in relation with the social theory, the interpretation of symbolic violence, and how to comprehend the pedagogical theories on it relation. After that, brings the analysis of official documents of MEC, searching for to know wich is the visibility of scholar violence on the continued policies, since the 90’s. For this, started at LDB 9394/96, the “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), the PDE (2007) and the PCNs (1997), witch a deeper investigation on transversals themes and ethics. On sequence, analyse the EVCA and its structure, subprojects, expective results and some valuation indications at last, the PDPIs of the selected schools. After the study it’s possible to affirm that these policies hair the intention to contribute for the quality of the attendment to the student, emphasizing the competence and the autonomy of the professors on their pedagogical practices. Nevertheless, it still defends a character of complementation translated on the improvement of the quality of reading/ writing and mathematic. The quality of teaching continued to be entailed to the principle of efficiency and efficacy, determined by the valuation policies. Even being programs destined for the professors improvement and up dating, there is no way to ignore the maintenance of tendencies founded on training and capacitation, wich aim the advances of the modern society. Its registers and orientation do not offer indications of support for its confront. Although the scholar violence is a reality, there are a few studies and contribution to subside the problem. This proposure tend to reproduce conservations and autoritary conceptions and conducts. Concluding, in Minas Gerais the EVCA represents much more a community’s initiative than a scholar initiate and do not recognize the play of the scholar institution, specially on this challenge, the competent professional preparation.

Keywords: education policies; scholar violence; teacher’s formation continued.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE/MG	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Minas Gerais
BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CESEC	Centro de Estudo Supletivo e Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRISP	Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DIPRO	Diretoria de Assistência a Programas Especiais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
FAEMG	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior

IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
ISE	Instituto Superior de Educação
IVS	Índices de Vulnerabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEAS	Programa de Educação Afetivo- Sexual
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional
PM/MG	Polícia Militar do Estado de Minas Gerais
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PROALFA	Programa de Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED	Secretaria de Educação e Estudos para Educação a Distância
Sediae	Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional.
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração Regional de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UM EXAME DE CONCEITOS E DISCURSOS	28
2.1 Violência teórica: a diversidade de sentidos.....	33
2.2 Violência e a teoria social.....	41
2.3 Violência interpretada/simbólica.....	46
2.4 Violência escolar: contextos sócio-históricos e culturais	51
2.5 Violência escolar e as teorias pedagógicas.....	57
3 A VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990, NO BRASIL.....	64
3.1 As políticas de formação continuada: conceitos e tendências	69
3.2 Documentos e programas instituídos.....	81
3.2.1 Uma diretriz aos docentes: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – temas transversais e ética.....	86
4 CAPÍTULO IV: O PROJETO DE MINAS: ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA.	93
4.1 A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade	98
4.2. A experiência de Minas Gerais.....	105
4.2.1 A estrutura do Projeto.....	109
4.2.2 Resultados esperados e indicadores do EVCA.....	118
5 ELUCIDANDO O PROJETO NAS ESCOLAS: UM ESTUDO DOS PDPIs.....	125
5.1 Caracterização e propostas das escolas	128
5.2 PDPI: Apoio ao Educador	134
5.2.1 Capacitação dos educadores com vista ao desenvolvimento do Plano	136
5.2.2 Capacitação de professores alfabetizadores	143
5.2.3 Apoio à atividade docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino..	147
CONCLUSÕES	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	169
ANEXO A – SRE Atendidas pelo Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa	170

ANEXO B – Resolução SEE nº 461/03 que institui na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais o projeto: “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em áreas de risco social.....	171
ANEXO C – Orientações referentes ao Projeto “Abrindo Espaços:” e formulário de adesão do voluntário.....	173
ANEXO D - Projeto “Abrindo Espaços”: - relação de oficinas e relatório de monitoramento.....	175

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes comprovam que a maioria dos educadores apresenta dificuldades para lidar com manifestações de violência no seu espaço de trabalho. A importância do acesso à capacitação permanente dos educadores, defendida pelo Estado e governos estaduais subsidia a formulação das recentes políticas públicas na área, porém não há evidência dessa premissa quanto à qualidade inerente à formação do educador, especialmente no que se refere às relações de violência dentro da escola.

Este desafio tem levado muito deles a adotar posturas meramente banalizadoras ou punitivas e reativas em razão, muitas vezes, da forte tensão sofrida. Assim, este estudo pretende levantar as contribuições da política de formação continuada de professores, implementada no Estado de Minas Gerais, através do Projeto Escola Vi pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, desde 2003, cujo objetivo é conter a violência na e contra as escolas, uma vez que, de acordo com a própria SEE/MG, é fundamental restabelecer nas instituições o ambiente e as condições adequadas à realização do processo educacional.

Nos últimos anos, é notório o surgimento de investigações científicas acerca das diversas violências às quais o cotidiano escolar está submetido. As pesquisas exploram analiticamente as dimensões destas violências, suas formas de manifestação, as relações com o baixo rendimento escolar, o clima organizacional das escolas, as relações familiares, as influências dos arredores da escola, os cenários, os papéis sociais e as situações conflituosas. Deste modo, antes mesmo de abordar a questão da formação dos educadores neste contexto, vale ressaltar os possíveis fatores que podem contribuir para o desencadeamento da violência no ambiente escolar.

Identificada por Abramovay e Rua (2004), uma infinidade de aspectos relacionados às violências aumenta a complexidade da questão no ambiente escolar, dentre eles: assaltos, vandalismo ou depredação na escola, interferência de gangues e traficantes, o autoritarismo ou omissão de professores e diretores, defasagem quanto aos recursos materiais, carência de recursos humanos, desinteresse dos pais pela vida escolar de seus filhos, a presença de armas no âmbito escolar, etc.

Uma vez detectado o fato e identificados vítima e agressor, na maioria das vezes a comunidade escolar, na tentativa de classificar os “problemas” dos envolvidos e de contê-los, tende a explicar a violência reduzindo-a a um modelo pontual com razões definidas, como: “aquele aluno é violento porque a família não tem condições financeiras, porque o pai é

alcoólatra ou traficante”. Além do modelo casual que muitas vezes reflete numa conduta conformista por parte dos docentes suas atitudes, quando tomadas, são na maioria das situações de ordem repressora e punitiva. Assim observam as pesquisadoras:

Atualmente, a escola tem-se utilizado somente de três mecanismos para enfrentar situações de natureza conflituosa, quais sejam: a ocorrência policial/justiça; o serviço de saúde mental; e a transferência de escola – que são posturas essencialmente punitivas. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.71).

Constatam também que os procedimentos repressores são “[...] em sua maioria, advertências, suspensões, transferências/ expulsões, consoantes à gravidade do problema”. (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p.339). De acordo com os estudos realizados o problema que se instaura neste aspecto refere-se ao tempo em que a ação docente ocorre após o ato de violência consumado. Na maioria das vezes esta ação acontece de forma tardia, confirmando a idéia de que “[...] a repressão não passa de um efeito retardado”. (DEBARBIEUX, 2002, p.75).

No entanto, em oposição à ação docente repreensiva e punitiva, há registros na literatura que alertam para o fato de banalização das violências, comprovando sua tolerância entre os membros na comunidade escolar. Um exemplo deste tipo de violência, que muitas vezes passa despercebida é a violência verbal – o uso de palavras grosseiras ou desrespeitosas - que perfazem um mecanismo de destruição dos laços sociais, porém, nem sempre sofrem precauções, intervenções ou punições advindas da comunidade escolar, caracterizando, portanto, sua incivilidade. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Outro indicador identificado pelas pesquisas dos autores referidos, relacionado ao crescimento da violência nas escolas, refere-se ao sentimento de impotência dos professores. Estudos recentes¹ comprovam que muitos professores que apresentam dificuldades em lidar com manifestações de violências em seu espaço de trabalho, sentem-se desmotivados e até chegam a mudar de escola na ilusão de não mais encontrar o problema, fugindo de uma possível solução. A perda de estímulo, associada à dificuldade de concentração para o desenvolvimento do trabalho, na visão de Abramoway e Rua (2004) tem como reflexo direto a defasagem do número de profissionais que atuam em escolas, onde os índices de violência são maiores.

¹ Pesquisa *Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, que resultou na obra *Violências nas Escolas* (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

A oscilação entre ações como a repressão, punição, banalização e fuga frente a essas manifestações, evidenciam uma atuação docente mais reativa e punitiva e menos ativa no sentido da prevenção; deixando-nos uma interrogação quanto às estratégias que vêm sendo utilizadas ainda na formação inicial e continuada dos professores para superação do problema. Embora a necessidade de readequação dos currículos seja uma demanda pontual da sociedade vigente; os sistemas de formação de professores, em grande parte, ainda demonstram resistência às mudanças sociais, devido às suas tradições históricas que mantêm a reprodução de rotinas e menos esforços. (ESTEVES, 2002).

Referindo-se especificamente à formação continuada dos profissionais e com base em estudos realizados², percebe-se que as políticas públicas empreendidas pelo Ministério da Educação e Cultura, especialmente a partir da década de 1990, foram pensadas para oferecer formação inicial e continuada aos educadores em exercício, com o intuito de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”³. Para o MEC a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, cabendo ao Poder Público a solução deste problema. De acordo com as diretrizes do Plano a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. Dessa forma, expressa a carreira docente deve prever, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos dos profissionais que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e avaliação do desempenho. Assim explicita em sua meta:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (PNE, 2001, p.59).

Assim, a vulnerabilidade das atitudes docentes - ora repressoras, ora indiferentes, frente a tais manifestações, instiga-nos a investigar como essa política de formação continuada aborda o enfrentamento deste desafio emergente, no espaço de trabalho dos professores. Neste

² Cf: Dissertação de Mestrado de Maria Cristina Ravaneli de Barros OREILLY intitulada: *Projeto Veredas: a experiência de formação a distância proposta pelo governo de Minas Gerais como parte das políticas atuais para a formação de professores no Brasil*. UNESP/2005

³ Pilar do plano de ação Educação para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal de Educação 1993/2003.

intuito, pretende-se estudar o projeto e seus subprojetos⁴, aferindo abrangência, estratégias de implementação e resultados esperados.

Constam nos documentos oficiais de Minas Gerais, que as propostas para a construção de políticas públicas de educação, na última década, vêm sendo discutidas e elaboradas com a participação da comunidade, e de modo especial se destaca o Congresso Mineiro de Educação realizado em abril de 2006, que discutiu, dentre outras temáticas, a política de formação continuada de professores. O evento consolidou os trabalhos da Secretaria de Estado de Educação e da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime) que elaboraram, de forma pactuada com a sociedade, o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEE/MG). Seu objetivo é o de direcionar esforços e recursos da educação para que seja construído um ensino melhor, com mais qualidade e informação. A função é oferecer boa educação, estender a cidadania a todos e aumentar o nível de desenvolvimento da população por meio da educação.

Em sintonia com o Art. 204 da Constituição Estadual - CE/1989 o PDEE/MG inclui erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica. Além destes, os signatários do plano também estabeleceram outros: garantir, com equidade, que a Educação Básica seja tratada como direito de toda a população e dever intransferível do Poder Público, universalização do Ensino Fundamental de nove anos, garantia da oferta de Educação Básica para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, elevar a taxa de atendimento de Ensino Especial, institucionalizar o Regime de Colaboração Estado-Município, entre outros.

Segundo a SEE/MG os modelos de políticas educacionais dirigidas apenas à melhoria dos insumos e das estruturas dos sistemas educacionais não têm sido capazes de promover as mudanças esperadas nas práticas pedagógicas predominantes nas salas de aula e, em consequência, na aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos. O pressuposto de tais modelos tem sido o de que modificando as “coisas” (insumos e estruturas) o restante deve se ajustar naturalmente. Acontece que seus idealizadores parecem esquecer que as estruturas implementadoras são compostas pelas pessoas que atuam nos sistemas, e que, por isso mesmo, o sucesso de processos de mudanças em educação depende do que esses envolvidos fazem e pensam.

⁴ Abrindo Espaço; Aluno de Tempo Integral; Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS); Projeto de Valorização da Cultura Afro-brasileira e o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI).

Assim, o eixo central na formulação, execução e avaliação de políticas públicas precisa estar voltado para a promoção de mudanças em relação aos diversos atores envolvidos no processo e nas relações que se estabelecem entre eles. Uma estratégia de mudança baseada nas pessoas implica no desenvolvimento de suas motivações e capacidades de comprometimento e responsabilidade pelos seus resultados. Isso pressupõe passar do papel de ator para o de autor que cria, define seu próprio papel e traça caminhos.

Pelo caminho da aprendizagem, a educação tem a ver, fundamentalmente, com mudanças na vida dos alunos. A partir desse entendimento há que se fortalecer, sua participação efetiva nos processos educacionais não os relegando, como geralmente acontece a simples destinatários da ação educacional.

Aquilo que o aluno pode aprender depende tanto do momento, quanto das características e do contexto em que se desenvolve e aprende. Daí serem imprescindíveis mudanças nas concepções, atitudes e práticas dos educadores, de maneira a se tornarem capazes de fazer as seleções adequadas dos conteúdos e criar contextos enriquecedores para a aprendizagem.

Muitas pesquisas no campo da educação têm mostrado que as diferenças de desempenho dos alunos da educação básica podem ser explicadas, em parte, por diversos fatores externos à escola, como aqueles relacionados à vida familiar e ao trabalho, por exemplo; porém, os intra-escolares também são relevantes. Positivamente são o bom clima em sala de aula e a expectativa dos docentes a respeito dos seus alunos, os fatores que, combinados, influenciam mais do que todos os demais. E as negativas vêm do agrupamento de alunos por habilidades de forma homogênea e da má formação dos professores.

Para o governo mineiro os bons educadores são os que fazem a diferença neste cenário. Por isso aponta como um dos princípios estruturadores dos novos planos de carreira a valorização do profissional da educação, pressupondo, dentre outros aspectos:

- a manutenção de um sistema permanente de formação continuada acessível a todo educador, com vistas ao seu desenvolvimento profissional;
- o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão, o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço.

O Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDPE) almeja ser a parte visível e inovadora de um sistema formativo organizado e mantido pela SEE/MG incluindo, também, projetos de formação inicial (como o Veredas) e cursos de aperfeiçoamento e atualização presenciais e via internet. Acreditando que essas estratégias

produzirão, em breve tempo, transformações e melhorias substanciais na educação pública de Minas Gerais, a SEE/MG confia na motivação e ampla compreensão dos educadores mineiros em prol da realização dos grandes objetivos do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores dentre eles o Projeto EVCA.

Assim, entre as razões de ordem teórica e os motivos práticos que tornam importante a realização desta pesquisa, consideramos oportuno destacar que ela poderá contribuir para:

- a) compreender as implicações nos princípios de garantia e acesso à formação continuada adotados pelas políticas educacionais nas últimas décadas;
- b) no campo teórico, esclarecer sobre a concepção de formação que apóia os referidos programas;
- c) ampliar a investigação referente ao grau de contribuição desses programas para a prática efetiva dos educadores das redes públicas, no que se refere ao enfrentamento das manifestações de violência;
- d) ampliar o estudo sobre violência escolar, pois a análise dos fatores intervenientes ao tema permitirá suscitar reflexões e debates a respeito do contexto social, influências e formação.

Estes propósitos se baseiam no princípio educativo que vislumbra a formação como decorrência da necessidade de transformar a escola pela prática social, onde o trabalhador/cidadão possa dominar os conteúdos básicos da ciência contemporânea, tendo novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e o trabalho, bem como uma nova ética de responsabilidade, de crítica, para a construção da solidariedade (KUENZER, 1998). Tudo isto como condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão.

Por tal razão, acreditamos que iniciativas para investigar acerca dos modelos de formação propostos pelas políticas públicas, equiparando-os com as demandas provenientes das transformações sociais, são relevantes, especificamente, no caso da violência nos espaços da escola. Essa afirmativa se baseia em experiências vivenciadas pela pesquisadora, onde as propostas se limitavam, especificamente, ao trabalho com os conteúdos curriculares e à avaliação dos resultados. Assim, pretende-se analisar, nos documentos oficiais, como programas de formação continuada abordam as questões referentes à violência escolar, e quais indicadores apontam para compreensão e intervenção dos mesmos de forma preventiva.

Comungando com essas idéias, entendemos que a relevância do tema justifica-se na medida em que contribui para analisar os programas decorrentes das políticas públicas, aferindo-os em relação à condição vital para a construção de uma escola mais comprometida

com o respeito, a ética e a igualdade social. Esta razão embasa a proposta de desenvolver um estudo aprofundado, sobre o EVCA anunciado pelo governo de Minas Gerais, apontando suas contribuições e tendências no que se refere ao combate à violência escolar do ponto de vista a ação docente.

Primeiramente passamos a descrever, de forma fundamentada, o caminho metodológico percorrido, a fim de deixar claro ao leitor as opções que fizemos e a estruturação que demos ao trabalho. Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica e documental, traz análise dos textos elaborados pelos órgãos oficiais – MEC – SEE/MG e Escolas Estaduais (EE), selecionadas para desenvolverem o projeto, na cidade de Poços de Caldas, sob a jurisdição da 31ª Superintendência Regional de Poços de Caldas.

A seguir apresentamos o fundamento teórico da pesquisa, ou seja, um estudo sobre os conceitos e discursos definidos pela modernidade sobre a violência, sua diversidade em relação à teoria social, e a interpretação das expressões de violência simbólica. Em especial, no contexto da escola, como as relações sócio-históricas e culturais interferem sobre essas manifestações e como compreender as teorias pedagógicas frente à questão.

Continuando fazemos a análise dos documentos oficiais do MEC, buscando saber qual tem sido a visibilidade da violência escolar nas políticas governamentais de formação continuada a partir da década de 1990. Para isso iniciou-se com um estudo dos documentos que trazem essas políticas, começando pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 2003); o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE (2007). Com o objetivo de compreender quais concepções e expectativas embasam essas políticas de formação, no tocante à violência escolar, e como elas respaldam seu enfrentamento do ponto de vista da ação docente; realizamos um estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental PCNs (1997), com aprofundamento no fascículo destinado aos Temas Transversais e Ética. Essa opção se dá em função da veemência com que a o documento expressa intenção de contribuir para que aconteçam profundas e imprescindíveis transformações no cenário educacional brasileiro, posicionando o professor como principal agente dessa grande empreitada. (SEF/MEC, 1997).

Por ser o objeto desta pesquisa, o trabalho traz, no capítulo IV, o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. – (EVCA)”, desenvolvendo uma análise que aborda, primeiramente, a política educacional de Minas Gerais, intitulada o “Desafio da Qualidade”. Em seguida, a estruturação do Projeto e de suas ações integradoras, ou seja, dos subprojetos: *Abrindo espaço - *Aluno de tempo integral - *Programa Afetivo Sexual – PEAS - *Projeto

de Valorização da Cultura Afro-brasileira - *Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional - PDPI. E por último, o elenco de resultados esperados pelo governo mineiro e alguns indicadores de avaliação.

Considerando que este Projeto foi instituído em 2003, inicialmente na capital mineira, envolvendo escolas da rede estadual, situadas em áreas de risco social; que posteriormente, estendeu-se para as instituições públicas situadas na região metropolitana de Belo Horizonte e, que atualmente, já se encontra na terceira fase, atendendo escolas dos diversos municípios de Minas Gerais (ANEXO A); optamos por estudar os PDPIs das três escolas públicas estaduais de Poços de Caldas, selecionadas para o projeto. Analisamos o grau de contribuição desses subprojetos para a prática efetiva dos educadores e se estão, de fato, acrescentando às reflexões, aos debates e ações sobre o enfrentamento da violência escolar.

Eis as escolas selecionadas: Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo, situada na zona leste da cidade, numa região bastante populosa, considerada de risco, que oferece os Ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Escola Estadual Prof^a Cleusa Lovato Cagliari, localizada num bairro onde antes viviam as famílias mais carentes da cidade e hoje, com a construção de um novo loteamento cujos moradores são de classe média alta, ficou localizada entre as duas populações, mas continua atendendo à demanda da primeira; com Ensino Fundamental e Ensino Médio. E a Escola Estadual Prof^o José Castro de Araújo, situada num conjunto habitacional popular, na zona sul da cidade, que atende a uma clientela de classe média baixa, oriunda deste conjunto e de bairros adjacentes, ainda mais carentes; oferecendo Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No campo das Ciências Sociais, mais especificamente na área de educação, a complexidade dos objetos de estudo inseridos no emaranhado social e histórico e suas influências tem tornado incerta a definição dos territórios de pesquisas e dos campos de conhecimento. Embora essa constatação mostre que trabalhar com o conhecimento hoje, significa admitir a coexistência de ambigüidade e incertezas, é imprescindível que os cientistas da educação se envolvam num processo colaborativo e sempre dialético de construção dos campos de estudo. Com seus conceitos estruturantes e conscientes da relatividade dos limites e da transitoriedade dos resultados alcançados, a educação precisa reconhecer como pensou Edgar Morin, o ensino das incertezas tal como surgiram nas ciências físicas, biológicas e históricas:

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas. (MORIN, 2003, p.16).

Como resultado da tradição, visto que as idéias não são perenes (elas têm história), também a modernidade se apresentou pautada num discurso considerado legítimo, científico e verdadeiro, que ignorou, muitas vezes, outras maneiras racionais de se falar a verdade.

Nos idos de 1660, vista como o caminho da salvação, como o *methodus* para promover ordem, unidade, clareza e paz, a matemática surge como resposta a outros problemas, para ser a solução do homem e da sociedade. Para Descartes tudo podia ser explicado através dos números: “A soma dos ângulos internos dos triângulos continuava fielmente valendo 180 graus, tanto para os católicos como para os protestantes, franceses e ingleses.” (PESSANHA, 1993, p.13); e quando ocorria o afastamento dessa verdade para dar lugar à imaginação, à vontade e ao gosto, estes estavam diante do litígio e da desarmonia. Eis a busca constante da utopia de salvar o mundo e a sociedade pelo caminho do pensamento racional, justo e perfeito que conseguiria eliminar as discórdias e construir a união de todos.

Também, na Inglaterra, Francis Bacon propõe um novo caminho para a humanidade conhecer o mundo, dominar as coisas e fazer ciência. Ele percebeu que a lógica tradicional não tinha uma instrumentalidade fecunda capaz de oferecer ao homem condições de conhecer, dominar e transformar a realidade para o bem da humanidade. Era um *methodus* centrado no discurso, “[...] com disputas verbais que certamente treinavam os espíritos, produziam

vigorosos atletas intelectuais, mas não resolviam questões concretas, físicas e práticas”. (PESSANHA, 1993, p.13). Percebendo que somos capazes de produzir várias linguagens e, conseqüentemente, levá-las à ação direta sobre o mundo, propõe a construção de uma metodologia pautada na indução e experimentação, pela via da dialética.

Considerado o “século das certezas razoáveis” o século XIX caracterizou-se como sendo o momento de euforia diante das inúmeras descobertas que iam se sucedendo através dos grandes gênios da humanidade, “[...] Homens que foram explicando as coisas até então enigmáticas e misteriosas, que trouxeram luz e compreensão onde antes havia credice, obscurantismo e mistério”. (PESSANHA, 1993, p.17). Entretanto a modernidade que trilhou este caminho científico e tecnológico desconsiderou as idéias de Bacon que argumentava: “quando o conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa”, não é possível valer-se da mesma metodologia. Assim, estudos comprovam que, neste século, ocorreu um grande afastamento das ciências humanas da matriz filosófica tradicional em detrimento de um modelo quantitativista, matematizante e fisicalista. Fundado nas ciências exatas este modelo imprimiu, até final do século, todo um rigor e expansão possível, “mas o que desenvolveu do ponto de vista da lógica?” A noção de prova estritamente analítica, dedutiva, fundada no mito da clareza que se estrutura no tipo teorematizada: portanto ... portanto ... portanto.

Porém só pelo caminho da dedutividade, da prova matemática, do modelo científico analítico, não podemos explicar as verdades carregadas de histórias, mitos e subjetividades. “Se não abrimos mão de buscar o conhecimento temos que buscar outros caminhos”. Eis a angústia do século XX: a clareza (ciência no sentido pleno, epistêmico luminoso) ou obscurantismo ou emocionalismo (simples intuição). Desta constatação surge uma posição, considerada equivocada pelo autor, que é a abstenção de toda e qualquer forma de racionalidade: “- ou o absoluto do sim, ou o absoluto do não”.

Na visão de Pessanha (1993), esta crise ocorre porque a própria ciência exata não vive mais a dimensão da unicidade total. Trata-se de exercitar uma racionalidade apenas provável e provisória, porém mais humanizada do que a racionalidade mediana do confronto dos vários discursos. É a idéia de que podemos e devemos continuar fazendo ciência sem, necessariamente, estarmos obrigados a nos manter no nível da razão analítica e da prova imposta.

Para os autores que admitem esta premissa, a razão do tipo dialógica se constrói e reconstrói numa permanente abertura, pois, o tempo todo, se lida com um tipo de linguagem em que não há conclusão definitiva. Eis outra razão que nos permite continuar no campo da

razão sem, contudo, perder a racionalidade dialógica e a possibilidade de apropriação e de abertura do discurso racionalizador, empurrando para longe a irracionalidade e a violência:

Trata-se é de negar a matematização daquilo que não é matematizável, de negar a desumanização daquilo que precisa se manter humanizado, negar a extração da dimensão temporal daquilo que só pode ser compreendido temporalmente. Trata-se, portanto, de preservar a temporalidade do tempo, a humanidade do homem, a concretude do concreto, coisas óbvias. (PESSANHA, 1993, p.31).

Dentre os sentidos da consciência, para Edgar Morin (2003) está o intelectual referindo-se à aptidão auto-reflexiva, que é a qualidade chave da consciência. Na sua visão, o pensamento científico é ainda incapaz de “se pensar”, de pensar sua própria ambivalência e aventura e reatar com a reflexão filosófica, com a consciência política e ética. Assim indaga:

O que é um conhecimento que não se pode partilhar que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, que comanda o futuro das sociedades sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente ignorância dos problemas de seu destino? (MORIN, 2003, p.11).

Como característica do mundo moderno qualquer estudo do conhecimento hoje, aponta fissuras para as certezas até então apresentadas; esta maneira de abordá-lo tem levado muitos pesquisadores a teorizarem o fim da história e o ocaso da civilização ocidental. Por isso, Rossi (2000) tenta nos mostrar que mesmo na origem da modernidade estiveram presentes oscilações referentes aos modos de pensar, entre tensão e progresso, civilização e morte (naufrágio), o moderno e sua falência. Aponta que as razoáveis esperanças sempre estiveram em litígio, e que o acúmulo das fissuras provoca o avanço do saber e do crescimento do gênero humano. Por meio das diversas versões do conhecimento sem, no entanto, reconhecer que avanço é diferente de progresso, e que nem sempre o ato de avançar representa progresso positivo.

Gaston Bachelard (1996) tem por premissa que o conhecimento do mundo é abstrato, e que não se pode atribuir a este conceito sensação de que foi construído no concreto: “conhecimento comum dominado pelo senso de praticidade é muito bom, mas não para fazer ciência”. Isto ocorre porque somos tentados a pensar numa seqüência linear de fatos e não num movimento do sujeito relacionado ao conhecimento. Morin (2003) acrescenta que a comunicação é a um só tempo meio e fim da comunicação humana e que, no entanto, está ausente do ensino:

[...] O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. (MORIN, 2003, p.17).

Assim, a verdadeira ciência opõe-se absolutamente à opinião, se uma vez designados os objetos pela sua utilidade, esta os impede de serem verdadeiramente conhecidos: “Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado”.

Fazer pesquisa é construir um problema e este não se formula de modo espontâneo, é o seu sentido que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Deste modo: “Para o espírito científico, todo conhecimento é reposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. (BACHELARD, 1996, p.18).

A marca da ciência para o século XX passou a ser a necessidade de pensar abstratamente o conhecimento, caso contrário ele é incompreensível. É no ato de conhecer que vão aparecendo as lentidões e os conflitos, remetendo o homem à prova de sua existência. Partindo do pensamento abstrato o espírito científico provoca a contradição, a revisão, mas não a sobreposição de conhecimentos. Neste movimento do sujeito, percebe-se que o pensamento começa por outras esferas da vida, muitas vezes carregadas de pré-conceitos (uma idéia pré-construída antes de ser testada), que impede o espírito de se contrapor ao que já sabe para daí buscar o que não sabe.

No pensamento científico o interesse estabelece-se na abstração e extração de elementos para o conhecimento, à luz de vigilância epistemológica que impede a racionalização da experiência a não se limitar apenas em encontrar uma só razão para um fato.

A razão é uma atividade psicológica essencialmente politrópica: procura revirar os problemas variá-los, ligar uns aos outros, faze-los proliferar. Para ser racionalizada, a experiência precisa ser inserida num jogo de razões múltiplas. (BACHELARD, 1996, p.51).

Para o autor as explicações têm validade cada vez menor para a pesquisa científica. Construir um problema representa para o pesquisador apresentar um contexto, uma situação, perguntar e analisar suas próprias ações de pesquisa, uma vez que faz a crítica ao conhecimento construído. Trata-se de chegar à vigilância de si, de ampliar os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, “incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito”. É então que se

percebe que um conceito não é fixo, é um eixo de pensamentos inventivos que se altera pela junção de outras experiências e do impulso, que preserva o rigor metodológico. Assim sendo conclui:

O conhecimento a que falta precisão, ou melhor, o conhecimento que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa, não é conhecimento científico. O conhecimento geral é quase fatalmente conhecimento vago. (BACHELARD, 1996, p.90).

Do ponto de vista da escolarização, Morin (2003) percebe que os tempos atuais exigem situar tudo no contexto e no complexo planetário. Que o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital:

[...] É o problema universal de todo cidadão do novo o milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter possibilidade de articulá-las e organiza-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? (MORIN, 2003, p.35).

Para isso é preciso compreender a diferença entre descrição e explicação de um fenômeno. A descrição está longe de constituir-se numa explicação, uma vez que não salta aos olhos do leitor por não esclarecer o conhecimento científico. Já a explicação representa um salto para expressar o que foi descrito, é uma interpretação que insere uma trama conceitual correspondente aos embasamentos: “conceitual e teórico”, ou seja, explicação fundamentada.

Morin (2003) referindo-se aos obstáculos na compreensão do conhecimento indica que educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é diferente. Educar para a compreensão humana. “[...] é encontrar a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2003, p.93). E que os obstáculos exteriores à compreensão intelectual ou objetiva estão sempre ameaçados por todos os lados: “o ruído na transmissão, a polissemia de uma noção, a ignorância dos ritos e costumes, a incompreensão dos valores culturais, a incompreensão dos imperativos éticos próprios de uma cultura, a impossibilidade de compreender outras idéias ou argumentos, a impossibilidade de compreender uma estrutura mental em relação à outra”.

Assim sendo, entendemos que pesquisar é reconhecer a objetividade da ciência como algo a ser produzido por um impulso diferente de transformação, ou seja, aquele capaz de

amenizar e reformar a ilusão e o papel da comunidade científica, levantando questões sobre as definidas certezas.

Nesta perspectiva a realidade apresenta-se como uma racionalidade de conhecimento apenas provável e provisória, porém mais humanizada que, como visto, permitindo-nos fazer ciência sem, necessariamente, estarmos reféns da razão analítica e da prova coagente. Deste modo, com as reflexões expostas, procuramos estruturar o caminho metodológico a ser seguido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nossa questão é que, por meio de estudos e práticas já vivenciadas, evidencia-se que grande parte dos educadores apresenta dificuldades em lidar com manifestações de violência no seu espaço de trabalho. Este desafio tem levado muito desses a adotarem posturas meramente banalizadoras ou punitivas e reativas em razão, muitas vezes, da forte tensão sofrida. E, mesmo sabendo que o acesso à capacitação permanente tem sido uma das frentes defendida pelo Estado, governos estaduais e municipais, não há evidência dessa premissa quanto à qualidade inerente à formação, especialmente no que se refere às relações de violência dentro da escola.

Por essa razão o trabalho analisa as contribuições das políticas de formação continuada de professores apresentadas nos documentos e programas oficiais oriundos do Ministério da Educação e Cultura - MEC, e, em especial, no Estado de Minas Gerais, através do Projeto Escola Viva (EVCA). Busca compreender até que ponto esses profissionais vem incorporando elementos que contribuem para o enfrentamento da violência escolar.

Inserido no terreno de investigação das políticas públicas, o estudo vai além da análise do processo de implementação na área de política educacional, uma vez que pretende explorá-la em relação ao desafio da violência escolar. Diante da temática e dos objetivos propostos, estabelecemos, no caminho metodológico, uma combinação de procedimentos organizados em duas partes articuladas:

Uma “pesquisa bibliográfica”, que permite estabelecer durante todo o processo de investigação um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto da pesquisa, uma vez que procura explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas. Com base nos autores da área selecionados⁵, apresentamos, inicialmente, como fundamento teórico um estudo sobre os conceitos e discursos definidos pela modernidade sobre a violência, sua diversidade em relação à teoria social, e a interpretação das expressões de violência simbólica. Em especial,

⁵ Cf: Referências Bibliográficas.

no contexto da escola, como as relações sócio-históricas e culturais interferem sobre essas manifestações e como compreender as teorias pedagógicas frente à questão.

Por meio de “análise documental” buscamos entender como a questão da violência escolar vem sendo abordada nos programas de formação continuada propostos pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e pelo governo do estado de Minas Gerais. Desta forma, a coleta de dados aconteceu por meio de leitura e análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais, dissertações, teses e relatórios já produzidos, no contexto das políticas públicas. Com seus subsídios analisamos as características dos programas especiais de formação adotados, identificando as concepções e tendências que esses exprimem com relação à violência escolar.

A segunda parte da investigação está fundamentada na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1996). Trata-se da estratégia de tornar replicar e validar inferências de dados de um determinado contexto, envolvendo procedimentos especializados para que esses dados sejam processados de forma científica. São procedimentos que permitem ao pesquisador deduzir e compreender com a leitura; tirar conclusões e relacionar, a fim de se obter novas informações, ou completar conhecimentos. Nesta etapa, realizamos um estudo sobre o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA) da SEE/MG, relacionando as concepções e ações propostas em relação aos fundamentos teóricos referentes ao tema; e quais os indicadores de resultados já estão explicitados nos registros.

Seguindo analisamos os Planos de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI das escolas selecionadas⁶, também utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1996). Procuramos compreender como as escolas entenderam o papel dos professores em relação aos objetivos estabelecidos pelo projeto, e quais ações específicas propuseram para contribuir com a formação dos docentes. A partir do estudo buscamos levantar as conclusões evidenciadas, tendo como indicadores para a análise categorias que não foram definidas antecipadamente, porque os dados que coletamos não contemplavam todos os registros das escolas. Evidenciamos que muitas das ações anunciadas não possuíam sequer um registro, o que nos levou, apesar do esforço, a trabalhar com o que conseguimos.

Por isso, as categorias foram escolhidas após a elaboração do capítulo IV, quando pudemos estudar a estruturação do projeto de forma completa e reconhecer a importância da flexibilização em processos de investigação qualitativa. Deste modo, as categorias deixam de

⁶ EE. Prof^o José Castro de Araújo - EE. Prof^a Cleusa Lovato Cagliariari – EE. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.

ser unicamente ferramenta que o investigador utiliza para organizar seus dados, para transformarem-se em produto de investigação e análise. (GIL FLORES, 1994). São elas:

- Capacitação dos educadores para desenvolverem o Plano;
- Capacitação de professores alfabetizadores;
- Apoio à atividade docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UM EXAME DE CONCEITOS E DISCURSOS

Nos últimos anos, é notório o surgimento de investigações científicas acerca das diversas violências às quais o cotidiano escolar está submetido. Pesquisas vêm explorando analiticamente as dimensões destas violências, suas formas de manifestação, as relações com o baixo rendimento escolar, o clima organizacional das escolas, as relações familiares, as influências dos arredores da escola, os cenários, os papéis sociais e suas situações conflituosas.

De acordo com estudos realizados, na França, por Bernard Charlot (2002), as manifestações de violência no interior da escola não constituem num fenômeno novo; embora sejam pensadas por professores e opinião pública como surgidas entre os anos 80 e 90, há registros comprovando que, desde o século XIX, já aconteciam prisões decorrentes de violências em escolas de 2º grau. Nos tempos atuais o que lhe denota o caráter de novidade é, segundo o autor, algumas de suas formas: assaltos, vandalismo ou depredação, interferência de gangues e traficantes, o autoritarismo ou omissão de professores e diretores, a carência de recursos materiais e humanos, o abandono e desinteresse das famílias, a presença de armas no recinto escolar, e outras, com a comprovação de que está cada vez mais acentuada a precocidade dos jovens envolvidos em atos violentos.

Essas formas inusitadas e destemidas têm causado conseqüências imprevisíveis. Não é privilegio das instituições escolares, ou até mesmo do Brasil tal fenômeno; está aí a história contemporânea nacional e internacional, para afiançar a afirmativa. Se ainda estamos buscando conhecer as dimensões reais deste fenômeno, não temos mais desconhecimento sobre os impactos e as transformações que ele vem produzindo nos hábitos e práticas das pessoas e nos princípios e valores que até a algum tempo orientavam as relações sociais. A exposição intensiva de fatos ditos violentos num universo de situações tão diversificadas tem causado na população, de um modo geral, a sensação de que há pouco ou quase nada a ser feito contra a violência, tendo em vista a nossa impossibilidade enquanto cidadãos e a insuficiência e ineficácia dos poderes públicos instituídos. Na visão de Angel Pino (2007, p.764):

A imprevisibilidade das ações violentas e a crescente consciência da impotência frente a elas estão gerando no imaginário coletivo e individual a representação da violência como uma força cega e incontrolável, diante da qual a única postura “racional” acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror.

Também o aumento excessivo de “intrusões externas⁷” ao ambiente escolar tem provocado um constante clima de tensão e sobressalto aos profissionais da escola, dando-nos a impressão de que não há mais limites e que, daqui por diante tudo pode acontecer na escola. Estes fenômenos têm contribuído para produzir o que Charlot (2002) denomina de angústia social, e assim a situa:

[...] e essa violência escolar parece aumentar, apesar dos “planos” e medidas postos em prática há uma dezena de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos. (CHARLOT, 2002, p.434).

A fim de compreender a natureza destas formas, para daí buscar soluções que diminuam tal angústia é necessário que sejam feitas distinções conceituais capazes de contribuir para a categorização dos fenômenos que a envolvem. Para o autor é preciso que, primeiramente, saibamos distinguir a violência “na” escola, a violência “à” escola e violência “da” escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p.435).

Com este caráter multiforme a violência entendida como fenômeno social se apresenta carregada de ações de diferentes graus, que supõe manifestações e interpretações distintas. A falta de uma distinção sistemática faz com que possamos interpretar seus efeitos sociais de modos diferenciados, razão pela qual se instala o que muitos pesquisadores chamam de um “obstáculo”. (CASTORINA; KAPLAN, 2006). Para reconstrução de seus sentidos é preciso denotá-la na sua pluralidade, numa diversidade complexa, porém necessária. Basicamente

⁷ Segundo Charlot (2002), trata-se da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo em salas de aula de bandos de jovens para acertar de contas, ou de pais, irmãos ou parentes de vítimas, tentando promover “justiça” com as próprias mãos.

podemos afirmar que violência significa algo mais que uma palavra; o que circula na prática social não é mera linguagem ou discurso. Na prática não existem palavras neutras tais como definidas no dicionário, mas sim palavras imbuídas de significados sociais que requerem a interpretação de seus sentidos mais ou menos implícitos nos seus efeitos dentro dos espaços escolares.

O “obstáculo” referido é denominado por Gaston Bachelar (1996) de obstáculo epistemológico e significa o impedimento do espírito científico de se contrapor ao que já é sabido, para daí buscar o desconhecido. É no ato de conhecer que vão aparecendo as lentidões e os conflitos, que remetem ao homem a prova de sua existência. Partindo do pensamento abstrato o espírito científico provoca a contradição, a revisão, mas não a sobreposição de conhecimentos. Neste movimento, como visto, o pensamento começa por outras esferas da vida, muitas vezes carregadas de pré-conceitos, ou seja, de uma idéia pré-construída antes de ser testada. A construção do conceito como objeto de conhecimento no campo científico requer, portanto, levantar as condições teóricas e empíricas que tornam possível identificar os contextos de seu uso, interpretar a construção de seus sentidos, para dar conta das funções sociais que deve cumprir.

Primeiramente há que se distinguir a violência interpretada na linguagem cotidiana (em especial na escola) da violência na teoria social; isto é, privilegiar a definição emergida do interior de um corpo teórico. Esta ruptura teórica – que no geral é lenta e difícil – da violência evidente é condição para o êxito de uma investigação no campo socioeducativo. É indispensável então, diferenciar a violência evidenciada nas práticas sociais, das relativas ao plano dos conceitos ou teorizações sociais, sem, contudo, desconsiderar a dialética necessária entre proximidade e distanciamento do objeto a ser pesquisado, que pode levar à revisão e à própria reformulação do conceito teórico. (CASTORINA; KAPLAN, 2006).

Visto por Norbert Elias (2002) a participação e o compromisso pessoal do científico social é uma das condições prévias para construir-se um problema científico sobre o eixo social. Por isso o estudo sobre violência na escola deve ser pensado de modo que, sendo operacionalizável, dê lugar à produção de indicadores empíricos. Uma reflexão sobre o conceito de violência supõe uma tomada de posição epistemológica a respeito da investigação social. Em primeiro lugar, opor-se ao empirismo que reduz a investigação apenas a um levantamento de dados com status de teorização e ao teoricismo entendido como uma elaboração conceitual fora da relação com o empírico. As análises das abrangências e limites

do conceito de “violência” não podem permanecer somente no plano metateórico⁸, mas sim, constituir-se como ferramenta para compreensão da realidade articulada com a prática de investigação empírica.

Em segundo lugar, não aceitar do ponto de vista epistemológico, a busca pela caracterização da violência por meio de uma definição absoluta. Conceitos se constituem de marcos teóricos que precisam da relatividade dos instrumentos de conhecimento, e estes dependem de contextos sócio-históricos e culturais para se estruturarem. Por esta razão não há como acreditar num conhecimento completo e definitivo sobre a violência, especialmente no caso das instituições educativas.

Também Debarbieux (2000) questiona se a “violência nas escolas” pode ser considerada um objeto científico. Se afirmarmos, devemos aproximá-la dos conceitos de “incivilidade ou intimidação” e alerta para os riscos que incorremos se ampliamos ou limitamos, em demasia, seu conceito. Se ampliarmos, podemos criminalizar padrões comportamentais comuns, ou até torná-la impensável dado a sua extensão. Se limitarmos, podemos excluir a experiência de algumas vítimas ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência”. Trata-se então de levar em consideração a experiência dos envolvidos, a fim de que eles próprios possam contribuir para a definição de violência. (PRAIRAT, 2001, citado pelo autor).

Não obstante a questão fundamental que se observa, na relação entre a ciência e a ação, é que por mais abstrata que seja a busca pela definição do conceito, ele dá origem a divergências teóricas que influenciam nas escolhas referentes às medidas a serem tomadas. Desse modo, quando detectado o fato e identificados vítima e agressor, o que ocorre, na maioria das vezes, é que a comunidade escolar, na tentativa de classificar os “problemas” dos envolvidos e de contê-los, tende a explicar a violência reduzindo-a a um modelo pontual cujas razões são definidas, como: “aquele aluno é violento porque a família não tem condições financeiras, porque o pai é alcoólatra ou traficante”. Além deste raciocínio casual que muitas vezes reflete numa conduta conformista por parte dos docentes; suas atitudes quando tomadas, são na maioria das situações de ordem repressora e punitiva. Assim observam Abramovay e Castro (2006, p.71):

Atualmente, a escola tem-se utilizado somente de três mecanismos para enfrentar situações de natureza conflituosa, quais sejam: a ocorrência policial/justiça; o serviço de saúde mental; e a transferência de escola – que são posturas essencialmente punitivas.

⁸ Cujo objetivo é fundamentar as teorias, os métodos e as técnicas empregadas para fundamentar a pesquisa.

Em oposição à ação docente repreensiva e punitiva, há registros⁹ que alertam para sua banalização, devido aos comportamentos tolerantes praticados entre os atores da comunidade escolar (diretores, professores, estudantes, pais, etc.). Um exemplo, que muitas vezes passa despercebido, é o da violência verbal – o uso de palavras grosseiras ou desrespeitosas - que contribui para a destruição dos laços sociais e nem sempre sofre precauções, intervenções ou punições por parte da comunidade escolar. É, na maioria das vezes, uma conduta caracterizada por sua incivilidade.

Igualmente outro exemplo é o da violência simbólica tratado por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970). Partindo do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural, o sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social, cuja manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade. A violência simbólica se expressa na imposição "legítima" e dissimulada, que carrega a interiorização da cultura dominante e reproduz as relações do mundo do trabalho. Sua ação ocorre quando o dominado não se opõe ao seu opressor, pois este não se percebe como vítima do processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Envolvendo os aspectos psicológicos e/ou familiares, outra abordagem sobre a violência escolar é o chamado fenômeno "*bullying*", manifestado nas atitudes agressivas dos alunos contra seus pares. Adotado em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa, colocando-a sob tensão, refere-se aos corriqueiros costumes de colocar apelido nos colegas, de ameaçar e subjugar os mais fracos exigindo favores, interpreta-se sob a ótica de mecanismos de violência. (FANTE, 2005). Um exemplo registrado pela autora é que muitas crianças estão sofrendo o *bullying* por meio de ataques ao seu gênero sexual, com brincadeiras maldosas, que as rotulam com estigmas masculinos ou afeminados. Este fenômeno age sobre os alunos com o intuito de agredir, e até mesmo destruir sua moral perante o grupo, levando-os, muitas vezes, ao desejo de desistir da escola.

Por se transformar num sofrimento prolongado, pode-se afirmar que suas manifestações não se igualam a uma mera violência, limitada a um fato ou ocorrência isolada. Pelo contrário, trata-se de agressão que deixa o estudante prisioneiro do agressor, a ponto de abandonar aquele ambiente.

Estudado por Lopes (2005), o *bullying* se classifica em três estilos:

⁹ Segundo Abramovay e Castro, 2006.

[...] o *bullying* direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões, ameaças, roubos e ofensas verbais; o *bullying* indireto, o qual envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação e o *cyberbullying*, que ocorre através da intimidação eletrônica e por celulares ou internet, em que os alunos utilizam de mensagens e e-mails difamatórios, ameaçadores, assediadores e discriminatórios que provocam agressões entre os mesmos. (LOPES, 2005, p.166).

Ao interpretar essas manifestações em relação à prática docente, percebe-se que há um sentimento de impotência expresso pelos professores. São dificuldades que invadem seu espaço de trabalho, levando-os à desmotivação e à mudança de escola, na ilusão de não mais encontrar o problema. A perda de estímulo, associada à dificuldade de concentração para o desenvolvimento do trabalho, na visão de Abramoway e Rua (2004) tem como reflexo direto a defasagem do número de profissionais que atuam em escolas, onde os índices de violência são maiores.

A oscilação entre ações como a repressão, punição, banalização e fuga frente a essas manifestações de violências nas escolas, tem nos mostrado uma atuação docente mais muito reativa e punitiva do que ativa, com vistas à prevenção. Tal razão nos leva a questionar como os programas/projetos de formação continuada vêm abordando este desafio e quais propostas são sugeridas, enquanto política pública. Neste sentido, passaremos, primeiramente a abordar aspectos teóricos da temática, buscando compreender suas dimensões e perspectivas e como essa vem sendo interpretada e divulgada no contexto social.

2.1 Violência teórica: a diversidade de sentidos

Nestes últimos tempos, a violência no âmbito escolar tem sido um território muito mais de pesquisa do que de certezas. Pode-se dizer que os estudos a seu respeito são ainda incipientes, razão pela qual, de maneira positiva, os pesquisadores são instigados a sua construção. Ao mesmo tempo, como já mencionado, a denominação “violência escolar” acarreta noções e dimensões ambíguas, que carecem de interpretações no limite de seus alcances, contextos e conseqüências. Parte daí uma gama de abordagens destinadas a conceituar violência, todas na tentativa de aproximarem-se de sua complexidade.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do estado de Minas Gerais – SEE/MG, a violência na escola é um fenômeno que faz parte da nossa realidade há muito tempo, e vem crescendo na mesma medida da escalada da violência que atinge toda a

sociedade. Conforme expressa o documento que apresenta o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (2004, p.04):

As escolas, antes consideradas “ilhas de ordem”, passam a refletir os conflitos da comunidade externa, os quais se manifestam de diferentes modos, como problemas de disciplina dentro da escola, delinqüência juvenil, problemas mais amplos derivados da exclusão social etc.

Também registra que há uma demanda sempre insistente por segurança, partindo das comunidades como a construção de muros altos, grades, a instalação de sistemas de alarme e de comunicação, além de aumento do efetivo policial. A garantia de segurança para a tranqüilidade dos pais, professores e alunos, representa para a SEE/MG, a necessidade urgente de que seja elaborado um plano de segurança para as escolas, em parceria com outros setores do governo. Assim compreende:

Se pensarmos que a escola deve ser o espaço propiciador da aprendizagem e do desenvolvimento, a violência representa a própria negação da instituição escolar. Sem uma ambiência adequada que, proporcione as condições básicas de educabilidade para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender, a escola não poderá cumprir o seu papel de agência formadora das novas gerações (SEE/MG, 2004, p.04).

Da ordem semântica pode-se argumentar que são várias as razões que contribuem para tornar impreciso o conceito de violência; porém três se destacam como fundamentais. A razão de caráter psicológico fundada no impacto emocional que emerge do imaginário das pessoas; a razão de caráter mais filosófico que é a dificuldade de encontrar um princípio racional capaz de explicar essas ações, especialmente os seus efeitos; e uma terceira referente ao aspecto antropológico que questiona a condição humana em relação à qualificação das ações violentas. (PINO, 2007).

A imprecisão de seus contornos aliada ao caráter polissêmico do vocábulo faz com que seu sentido adquira um potencial evocativo capaz de provocar intensas reações de caráter racional ou até mesmo emocional nas pessoas. Segundo Angel Pino (2007, p.765): “Este parece ser o caso da palavra “violência” e dos adjetivos correspondentes, cujo poder evocativo faz com que a força do seu sentido seja maior do que seu significado”. Ao sentido estão relacionadas as experiências coletivas da humanidade, caracterizadas por fatos violentos, lócus em que o imaginário dos indivíduos encontra eco para seus ímpetos de destruição; enquanto que ao significado está atrelada a história da língua que, na maioria das vezes, se encontra registrada nos dicionários.

Verificando seu uso corrente a maior parte dos dicionários contemporâneos, no Brasil¹⁰, não consegue traduzir a espessura semântica que a violência adquire no imaginário coletivo. Apresentam como definição: (a) qualidade ou caráter de violento; (b) ação violenta; (c) ato ou efeito de violentar; (d) constrangimento físico ou moral; (e) qualquer força material ou moral empregada contra a vontade ou a liberdade de uma pessoa, coação. Estes sentidos apontam para duas orientações: - de um lado designa fatos e ações que se opõem à paz, à ordem que ela perturba ou questiona. De outro, indica uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – paixão ou natureza. É a força brutal que desrespeita as regras e passa da medida. Entendido por Pino (2007, p.766):

O sentido que perpassa todos esses significados, na sua heterogeneidade, é o de excesso, aspecto quantitativo que tanto pode traduzir a representação de certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realizá-la – a dificuldade é a imprecisão e o caráter relativo do termo “desnecessário” -, quanto pode traduzir a violação dos limites estabelecidos pelas leis, os valores ou as tradições sociais.

Denotada como excesso, sua atribuição pode ser dupla: para eventos naturais como terremotos, tempestades, tornados, e a algumas ações humanas como: massacres, genocídios e o uso de armas para destruição em massa, etc. Quanto à primeira atribuição, o excesso aproxima-se do sentido metafórico; entretanto ao se tratar de ações humanas ele passa a significar violação dos limites estabelecidos pela sociedade e abuso irrefreável dos limites da lei.

Também encontramos outro significado para a palavra violência, trata-se daquele que vai contra o direito e a justiça, é a denominada “violência institucional”, na qual os dois termos – Direito e Justiça – são interpretados mais como valores sociais e culturais do que como instituições da sociedade. Como valores, estes podem ser compreendidos em inter-relação, o direito das declarações políticas ou sociais, ou seja, os direitos dos cidadãos e os direitos humanos definindo o campo do que é ou não é justo, para dar origem às delimitações positivas sob a forma de lei – códigos: civil e penal. Numa outra abordagem, a justiça demarca o campo do respeito aos direitos humanos e aos cidadãos, entretanto sua violação como valor não configura, necessariamente, como um ato de violência, embora possa constituir-se num delito ou crime.

Sua etimologia, pesquisada por Yves Michaud (1989), indica que “violência” vem do latim *violentia* que significa caráter violento, ou bravio, força. Já o verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Este sentido é retirado do prefixo *vil* e quer dizer

¹⁰ Cf: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira – 7ª edição, 2008 (por exemplo).

força, vigor, potência, violência, emprego de força física. Passando do latim para o grego este núcleo de significação se confirma, ao *vil* do latim e se assemelha ao *is* homérico que significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força, potência, valor, força vital. Na busca de sua origem, todas as direções apontam para a idéia de força, de uma potência natural cuja ação, de caráter violento, se volta contra alguma coisa ou alguém.

Ao examinar os usos correntes verifica-se a relatividade de seus significados. Constituído no núcleo central pela ideia de força, sua definição aponta, prioritariamente, para a sucessão de comportamentos e de ações físicas, referentes a agressões e maus-tratos que deixam marcas evidentes. No entanto, tal força assume qualificações em razão das normas estabelecidas e que são variadas. Deste modo, pode haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas. (MICHAUD, 1986).

Já do ponto de vista de sua abrangência pode-se preferir uma definição mais ampla que abarca inclusive os atos de delinquência que não são necessariamente, passíveis de punição, ou que passam despercebidos pelos órgãos de repressão instituídos. Por esta razão Debarbieux (2000, p.61) afirma que é necessário ouvir a voz das vítimas, “que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica”.

Deixando de fora a noção eminentemente normativa, pode-se também aproximar violência do conceito de transgressão, isto é, de algo que vai além do previsível, da ausência de forma e do desregramento absoluto, do caos, enfim dos agentes que provocam o distanciamento das ordens e regras que governam as situações ditas naturais, até mesmo normais ou legais. Esta imprevisibilidade exacerba, muitas vezes, o sentimento de insegurança que se instala no cerne das discussões sobre o aumento incontável das experiências de violência. Ela corresponde à crença, fundada ou não, de que tudo pode acontecer, de que devemos esperar por tudo, ou ainda de que não podemos mais ter certeza de nada nos comportamentos cotidianos – é a relação que se estabelece entre imprevisibilidade, caos e violência.

Tendo em vista que esta ideia traz perturbações e questionamentos sobre a ordem das coisas, mais um aspecto importante deve ser discutido. Trata-se de considerar seu caráter performativo, ou seja, o valor atribuído à ação a partir de seu pronunciamento. Segundo Yves Michaud (1986, p.13) significa que “... caracterizar alguma coisa – ato, comportamento ou situação – como violência é atribuir-lhe um valor e começar a agir”. Decorrente desta tendência a ideia de transgredir regras atribui ao caráter de violência a permissão para se apresentar acompanhado de valores ora positivos, ora negativos, podendo incitar uma ameaça,

ou denunciar um perigo. É o caso da violência libertária dos anos 60 que representava a ruptura com as regras da sociedade da época e o das denúncias de aumento de violência e de insegurança, que hoje assolam a ordem social como um todo.

Na atualidade a maioria das considerações sobre violência se apresenta, com certa frequência, associada aos conceitos de crime e agressão. Sendo usados sem distinção, estes podem dar origem a fortes equívocos, uma vez que não só significam coisas diferentes, como também porque na prática podem ocultar diferentes objetivos de natureza ideológica. O conceito de crime se expressa na origem legal que em si representa somente um ato de transgressão da lei penal e submete seu agente a penas legais relativas à sociedade. Atrelado à transgressão o crime não traz em si nenhuma conotação de violência física, social ou moral; embora possam estar associadas a alguns desses atos. Segundo Angel Pino (2007, p.767):

A partir do Código Penal napoleônico (1810), a tradição jurídica reconhece o princípio da responsabilidade criminal, contra as arbitrariedades do poder, e vai introduzindo nos códigos penais modernos as circunstâncias agravantes e atenuantes que, sem retirar do ato seu caráter criminal, alteram o grau de responsabilidade penal do seu autor. Dentre as primeiras, podem ser lembradas a existência clara de violência e crueldade, a ofensa a certos valores sagrados, as características da vítima, etc. Dentre as segundas, podem ser citadas a evidência de ausência de intenção ou liberdade, a deficiência mental, a legítima defesa, etc. Um caso particular é a condição de “menoridade penal” do autor do crime, variável em cada sociedade.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹¹ estabelece os dezoito anos como limite da menoridade penal. Tal medida vem tornar crianças e jovens “legalmente inimputáveis”, ou seja, não responsáveis pelos atos que contrariam a lei penal. Muito embora estes atos sejam reconhecidos, seus autores não são penalizados como tal, já que o próprio Estatuto prevê outras medidas sócio-educativas adequadas a cada acontecimento. Para Pino (2007, p.767), deduz-se então que: “[...] o significado de crimes do mesmo gênero pode ser diferente em cada caso, em razão das circunstâncias em que ocorrem”.

Ao conceito de agressão fica estabelecida a relação - ataque e defesa – quando se trata de ameaças referentes à própria sobrevivência, tanto dos animais quanto dos humanos. Entretanto, enquanto que aos primeiros esta reação é regulada por ações de ordem genética, de natureza instintiva, aos segundos são conferidas as capacidades de interpretar e decidir antes da ação, capacidades estas que estão acima da subordinação às leis históricas da cultura de uma comunidade. Deste modo, não é concebível qualificar de “animais” ações e ou reações agressivas, até mesmo criminosas ou de violência praticadas pelos homens. (PINO, 2007).

¹¹ Promulgado em outubro de 1990.

Considerando a distinta significação conceitual dos referidos termos – agressão, crime e violência –, percebemos que é equivocada a prática de outorgar-lhes, sem discernimentos, o mesmo significado como se todos fossem sinônimos e referentes a um único fenômeno. Muitos atos de agressão são realizados de forma violentas, porém outros não são e, nem por isso deixam de configurar como violência. Assim como nos casos de transgressão da lei penal, que não implicam, necessariamente, num crime com agressões físicas ou morais. Como terceiro aspecto e também muito importante está a constatação de que há muitos atos que não são considerados, mas que representam a expressão genuína da violência, são os casos da denominada “violência simbólica”. Sua consequência mais cruel é o fato de não ser reconhecida como crime ou repúdio, e que em determinados casos pode ser até aprovada por segmentos ou grupos sociais específicos.

Interpretada como um fenômeno decorrente da indisciplina¹², a violência manifestada no espaço escolar deve ser considerada numa dinâmica ambígua, onde de um lado se encontram as ações que visam ao cumprimento das leis e normas estabelecidas pelos órgãos centrais e; de outro pela movimentação de seus grupos no interior da escola, definindo relações ora de interação, ora de rupturas. Com essa característica de duplicidade instalada nas práticas sociais é necessário pensar na normalização imposta pela instituição, e ao mesmo tempo nas limitações estabelecidas, de maneira intrínseca, no cotidiano escolar. Como afirma Guimarães (2004, p.01):

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Não querendo fazer apologia ao advento de uma escola sem normas e limites, é preciso reconhecer que essa instituição, assim como qualquer outra, ainda insiste em manter o princípio da homogeneidade entre as pessoas. Por meio de mecanismos disciplinadores a escola busca exercer seu poder de dominação frente à existência dos grupos tidos como “diferentes”. Michael Foucault (1987) define disciplina como sendo o conjunto de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo numa realização de sujeição constante entre as forças impositoras e a relação de docilidade. Segundo o autor essa anatomia

¹² “No plano conceitual sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia-a-dia escolar. Neste, nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivilidade dos de indisciplina nem onde estes terminam para começarem os atos violentos”. (AQUINO (2003), Julio Aquino (2003), p. 10).

política não surgiu subitamente, mas sim de processos, muitas vezes simples, de localizações e origens diversas, que:

[...] se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente no espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram à organização militar. (FOUCAULT, 1987, p.127).

São processos disciplinares que existem há muito tempo, mas que se tornaram modelos de dominação somente no decorrer dos séculos XVII e XVIII. É quando surge uma arte para o corpo humano, que pretende não somente aumentar suas habilidades, nem aprofundar sua sujeição, mas que visa à construção de mecanismos, tanto de utilidade como de obediência e vice-versa. Na política de coerção o corpo humano insere-se num esquema de poder que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, a fim de que estes possam atuar com as técnicas e a eficácia que lhes são determinadas:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p.127).

Na tentativa de impor uma disciplina idealizada para manter a homogeneidade e o poder, essa conduta se aproxima dos pequenos mecanismos penais, que são nada menos do que a essência de todos os sistemas disciplinares. Como um privilégio da justiça ocupa os espaços vazios deixados pelas leis e, ao mesmo tempo, qualifica e reprime um conjunto de comportamentos que, até então, escapava aos grandes sistemas de castigo. A ação repressora está presente, na escola, desde as pequenas penalidades oriundas de origens diversas: da administração do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), do desenvolvimento das atividades (desatenção negligência, falta de zelo), da conduta (grosseria desobediência), das expressões orais (tagarelice, insolência), das expressões corporais (atitudes, gestos, higiene) e dos aspectos da sexualidade (discrissão, indecência).

No processo de sanção das normas todos os mecanismos de punição¹³ são utilizados, desde os processos mais sutis que são os castigos físicos leves, até as privações ligeiras e pequenas humilhações. Para tornar as condutas penalizáveis, tanto as frações mais tênues, quanto aos elementos indiferentes à indisciplina, tudo deve servir de punição para que o indivíduo se sinta constantemente preso num contexto punível e punidor.

Com a função de corrigir os desvios, ou seja, os comportamentos tidos como violentos, o castigo disciplinar deve ser essencialmente corretivo, onde também são privilegiadas as punições de ordem do exercício – multiplicação e repetição da aprendizagem. Deste modo, o efeito corretivo esperado instala-se num sistema disciplinar duplo de remição e de arrependimento, no qual a gratificação e a sanção são formas operantes do processo de treinar e corrigir.

Este mecanismo de dois elementos permite certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. (FOUCAULT, 1987, p.161).

Do ponto de vista da racionalidade outra questão está presente quando se estuda a violência. Trata-se de abordar os atos mais violentos, praticados com requintes de crueldade e classificados, pela sociedade, como irracionais uma vez que extrapolam ao controle racional. No entanto, fica evidenciado que ao ser pensado como ato irracional, esta violência não indica que o sujeito praticante é desprovido de razão; ao contrário, expressa que ele tem uma racionalidade essencialmente perigosa.

Na busca severa pelo racional alguns mecanismos existentes deixam os indivíduos sem alternativas, posto que esta razão é incapaz de lidar com as diferenças e diversidades. Segundo Pino (2007) são dois desses mecanismos os que se destacam, são eles: a “simplificação”, ou seja, a redução de todos os fenômenos a um único princípio explicativo e a “polarização” que faz a interpretação da realidade pela perspectiva do antagonismo e do irreparável. Neste raciocínio, a questão que alavanca a violência está, em primeiro lugar, muito mais na ordem racional, amparada nas múltiplas razões estabelecidas pela própria razão humana, que ampliam os conflitos e reduzem as alternativas; do que da irracionalidade. E em

¹³ Pela palavra punição deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir culpa pela falta que cometeram tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto. (FOUCAULT, p.160).

segundo, porque está ligada intimamente aos problemas das relações sociais. Assim argumenta:

[...] as razões dessa irracionalidade raramente são explicitadas e, frequentemente, deixam de existir quando o autor desses atos é o “inimigo” ou alguém que pode comprometer os interesses de alguns. Fica-se estarecido, por exemplo, perante o ritual da tortura, sendo difícil imaginar que possa existir uma razão lógica que a justifique. Entretanto, basta identificar o torturado para que os autores desse macabro ritual encontrem razões racionais suficientemente poderosas para justificá-lo. (PINO, 2007, p.769).

Ao incorporar a característica de perversidade, a violência se instala, evidentemente, na esfera do irracional; razão pela qual aumenta ainda mais a dificuldade de compreendê-la, uma vez que o caráter relativo de seu conceito com diferentes formas contribui para confirmar sua complexidade. No entanto é inegável que apesar das formas físicas serem as que mais impressionam pela sua carga de dramaticidade, são, na realidade, as simbólicas que se mostram mais perversas, visto que alcançam o âmago do ser¹⁴.

Do ideário positivista e da visão ontológica das terminologias crime, agressão e violência surgem a classificação de uma suposta entidade independente a cada uma dessas, como se seus processos de produção e atribuição de significados não estivessem relacionados diretamente com o meio social. Um efeito cruel desta afirmação é a prática de rotular todo autor de crimes e atos violentos de “criminoso”, “bandido”, qualificando assim tanto o ato praticado, quanto o ser que pratica.

Ainda é fundamental considerar que, neste raciocínio, ao fenômeno da violência são colocadas diversas dimensões, é o caso da distinção que se faz entre violência expressiva e violência instrumental. A primeira é considerada ilegal e inaceitável pela sociedade e significa causar algum mal a alguém; já a segunda, classificada socialmente como uma simples consequência e não uma intenção focada, se define como um meio natural de atingir um determinado objetivo.

2.2 Violência e a teoria social

Os estudos sociológicos situam a violência como fenômeno social a partir da unidade de funcionamento social, ou seja, abordando-a em relação as suas próprias funções no sistema

¹⁴ É o caso das várias formas de exclusão social que assistimos e que afetam uma grande parte da população.

social. Entre os conflitos sociais atuais crescem os fenômenos da violência difusa, aquela que é legítima, porém considerada anterior ao crime e, que, portanto ainda não é codificada no Código Penal. Contudo os estudos demonstram que as sociedades e os estados contemporâneos vêm enfrentando grandes dificuldades ao tentar combatê-los:

[...] afigura-se que a violência difusa nas sociedades do século XXI é, em larga medida, legitimada pela consciência coletiva, instituindo-se como norma social ainda que controversa e polêmica. (TAVARES DOS SANTOS, 2004, p.03).

Ao considerar que, dos conflitos e das guerras decorrem comportamentos violentos e, ao tentar compreender as funções que ambos exercem no meio social, percebe-se que seus grupos apresentam fortalecimento e estabilidade crescentes, à medida que vão se desenvolvendo. Porém, ao mesmo tempo em que adquirem mais segurança de funcionamento, diminuem a capacidade de adaptação a este meio – passando a apresentar condutas negligentes que provocam novos perfis e rumos diversos.

Este enfoque não quer negar a importância dos conflitos. Max Weber¹⁵ e outros sociólogos clássicos, assim como os estudos da psicologia, já viam neles até mesmo uma forma de sociabilidade dos grupos, por meio das suas funções de: - integração – elaboração de novos valores – resolução de tensões e criação de novos equilíbrios. E que o consenso básico de um sistema social não coloca em risco sua desagregação por causa da violência de um conflito, mas sim pela rigidez da sua estrutura, pois quando um conflito surge esta rigidez consente que as hostilidades se acumulem e se foquem numa única direção.

Pensando nas funções do conflito e da violência como possível mudança social, evidencia-se que essa pode representar a realização do indivíduo (em si) pela busca da sua inserção num grupo. Ela pode funcionar como uma ameaça, ou um sinal de perigo, e, sobretudo, como um mecanismo de solucionar problemas e conflitos: – “os motins violentos e até mesmo o terrorismo são meios de obrigar a levar em conta as reivindicações de grupos marginais e de conseguir ganhos significativos”. (MICHAUD, 1986, p.93).

Embora todo ato de violência tenha uma dimensão social, alguns desses atos parecem não provocar consequências sociais evidentes, já outros em que o corpo social é atingido na sua totalidade, certamente provocam repúdio e reações dos segmentos sociais envolvidos que, conseqüentemente, provocam reações violentas nos provocadores; como é o caso dos confrontos entre grupos ou movimentos sociais com repressão policial, rebeliões, ou conflitos

¹⁵ Citado em MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

religiosos, entre outros. Neste raciocínio trata-se de reconhecer o fenômeno da violência social como aquele que coloca em risco toda a ordem social.

Percebendo o sistema social como uma unidade funcional que permite diversos graus de integração, as formas sociais e culturais têm consequências funcionais ou disfuncionais e existem para equivaler ou substituir funções necessárias à satisfação de uma determinada exigência social. Essas exigências que, desde o século XIX, sempre foram fundadas no trabalho, com o advento do capitalismo, cujo culto máximo é a valorização do individualismo, tornam-se complexas e mundiais, ascendendo de várias dimensões passíveis de questionamentos, dentre elas a questão dos vínculos sociais. Entendido por Tavares dos Santos (2004, p.04):

Trata-se de uma ruptura do contrato social e dos laços sociais, provocando fenômenos de “desfiliação” e de ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro.

Sabemos que a organização social, seja ela qual for, determina objetivos e finalidades legítimas para seus membros e, na mesma medida, também define e regula os meios de atingi-los. Assim esta sociedade pode valorizar, sem dúvida, certos fins sem, no entanto, importar-se com os meios utilizados para sua obtenção são: – os fins justificando os meios. Tendo como principal característica a natureza instrumental, a violência social visa determinados fins políticos e/ou sociais e usa meios físicos para sua concretização. Quando essa é regida pela relação meio/fim, a questão maior que se apresenta não é só que os fins justificam os meios, mas que os meios podem dominar os fins. É o que se vivencia nos tempos atuais em relação à disponibilidade de uso dos meios tecnológicos, que cada vez mais sofisticados, fazem com que seus efeitos fujam ao controle dos usuários. A propagação direta e indireta desses meios, que, de certa forma, se tornaram efetivamente indispensáveis ao mundo moderno, demonstra que a solução dos conflitos pelo seu uso, tem causado sérias dificuldades no combate à violência social e tornado, ainda mais, complexa a sua interpretação.

Mas, no entanto, também pode haver, por parte da estrutura social, uma forte insistência apenas nos meios autorizados que se transformam em fins, tão somente para a concretização das práticas conformistas. É a exaltação incondicional dos fins, acarretando a desmoralização da ação, de um lado, e de outro a valorização dos meios como tão somente rituais. De acordo com Michaud (1986, p.94):

Se considerarmos a adaptação dos indivíduos às normas sociais, eles poderão adotar diversas atitudes: o conformismo (a aceitação dos fins e dos meios), a

inovação (quando o indivíduo aceita os fins e inova no plano dos meios, mesmo que corra o risco de se encontrar nas margens da legalidade ou na delinquência), o ritualismo (quando o indivíduo decide não assumir riscos), a fuga (quando os indivíduos se separam e abandonam fins e meios prescritos para viver de modo fora das normas), e finalmente a rebelião (o indivíduo busca produzir politicamente uma estrutura social onde a adequação entre fins e meios seja melhor assegurada).

Nas sociedades contemporâneas a prática da violência aponta para as relações de sociabilidade que passam por mutações simultâneas, ora de interação comunitária, ora de fragmentação social, ou seja, de massificação e de individualização. Desta realidade, um novo espaço social de conflitualidades passa a ser delineado junto aos modelos de globalização, transformando o social em mercadoria e provocando a destruição das sociabilidades coletivas. Eis de onde surge a crise nas instituições sociais, nestes últimos tempos, provocando fragilidade nas famílias, na escola, nos processos de socialização e até mesmo no sistema judicial.

O lugar que a força ocupa no processo social é outro aspecto a ser observado, quando estudamos os efeitos da violência na sociedade contemporânea. Como último instrumento de coerção a força é uma modalidade de interação social que visa à dissuasão, a punição ou uma demonstração de domínio. Michaud (1986, p.95) considera que:

O poder faz parte dos meios de controle social e de comunicação prescritiva, assim como a influencia, que visa a persuasão, ou o dinheiro, que permite o incentivo. O incentivo repousa no interesse, a persuasão pressupõe o consenso, enquanto a coerção do poder repousa em última análise sobre a força.

Essa comparação entre força e dinheiro permite-nos admitir que o poder iguala-se ao modo de circulação vulnerável das transações monetárias com suas oscilações de inflação e deflação. No sistema social essa força é ao mesmo tempo, periférica e central, quer dizer, está presente como mecanismo explícito de obediência, quando o poder precisa se impor e, em outras situações, mesmo quando a sociedade dispensa sua presença abertamente, ela está onipresente como última garantia de todos os processos de coerção, de incentivo e de persuasão, visto que o consenso não consegue êxito. Nem por isso a força deixa de estar continuamente presente como horizonte possível na manutenção das relações sociais.

Um sistema social representa um conjunto de variáveis atreladas a um meio ambiente e que, assim estando, manifesta as regularidades peculiares de comportamento tanto nas relações estabelecidas entre si, quanto nas que mantém com as outras variáveis externas. Se considerarmos que neste sistema os indivíduos ocupam posições hierarquizadas sobre

diversas dimensões (nível de renda, de educação, de influência política) e que um conjunto de variáveis determina os tipos de comportamentos; a violência pode ser definida como decorrência das modificações de equilíbrio de um sistema composto de indivíduos cujas posições - nessas diferentes dimensões - não são coerentes.

Embora no pensamento moderno a violência venha associada à ideia de desordem: - da razão - da moral - do social - e tendo em todas essas instâncias o indivíduo como causa; a história social¹⁶ divulga que esse fenômeno não se estendeu a todos os indivíduos, mas a aqueles oriundos das camadas mais pobres, os chamados cidadãos sem cidadania que não possuíam bens e posses. Essas classes, desde então, passaram a responder pela causa e pelo crime da violência na sociedade, e esta, por sua vez, passou a desenvolver mecanismos e estratégias para se defender. E são estudos criminológicos e movimentos sociais fundados nas teorias marxistas, do fim do século passado, que definem a ordem burguesa como sendo a grande responsável pela violência na modernidade. (PINO, 2007).

Assim sendo as manifestações de violência podem depender do nível de desenvolvimento econômico. É a caracterização de cada regime social, expresso através do modo de produção determinado, que consolida a existência das classes antagônicas, cujas relações de dominação e de exploração podem levar seus componentes ao confronto violento. Desta forma, a violência representa um aspecto inerente da história, onde não é do seu emprego que originam as transformações sociais, ao contrário, são as transformações sociais que provocam os movimentos e ações violentas. No entanto, essas ações não produzem mudanças, é preciso que as condições econômicas e sociais estejam reunidas, pois a violência política não é a alavanca da história, é sua parceira; ela depende das condições econômicas e não ao inverso, e a sujeição não é o princípio de um sistema econômico, mas que inversamente, um regime de produção pode produzir processos de escravidão. É também perceptível que as interações sociais são profundamente incompatíveis e que nelas a violência circula, senão explicitamente, no mínimo de maneira audaciosa.

Se essas concepções sociológicas de violência provocam complexidade e indefinições; ao mesmo tempo, pelos mecanismos da globalização, que tem nos dado a sensação de não poder viver fora dela, estamos sendo levados ao conformismo e à sistematização das representações deste campo social. Que a violência seja funcional, que seu surgimento venha dos desequilíbrios, ou dos esforços de adaptação dos sistemas, ou ainda que seja efeito

¹⁶ Mais especificamente da Revolução (séc. XVII) e da Revolução Francesa (séc. XVIII).

irreparável das forças econômicas, todas essas afirmações têm servido mais para justificar atos de violência do que para buscar sua compreensão.

2.3 Violência interpretada/simbólica

Entendemos que violência é uma forma de privação que nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos. Por simbólica, no entanto, temos uma percepção mais difusa, mais amena que, por conseqüência se ampara na anuência do indivíduo. Na visão de Pierre Bourdieu (1998, p.7, 8) “o simbólico, ou melhor, o poder simbólico é um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Apesar de ser uma categoria cujo lugar no processo de investigação ainda é provisório, a violência simbólica tem sido explicitamente abordada no campo da teoria social, e na escola tem contribuído para que possamos compreender as várias formas de violência atualmente adotadas. Apesar do conceito, sua origem na obra de Bourdieu, se dá quando este apresenta a distinção que acontece entre as sociedades que não dispõem de instituições direcionadas para sustentar as relações de dominação, e aquelas onde tais instituições existem. Para o autor quando não há mediações por um processo de socialização essas relações tendem a se renovar continuamente e o vínculo de dominação entre as pessoas fica evidente, chegando a provocar nos dominados uma resposta violenta.

Ainda que não seja direta, essa violência não é desconhecida. Ela adota uma relação “disfarçada” com características aparentemente suaves e invisíveis, mas que causa sofrimento. Deriva da confiança, da fidelidade pessoal, do compromisso e do reconhecimento: - é uma dominação que só se perpetua enquanto se obtém fé na sua existência. (BOURDIEU, 1999). Neste sentido podemos citar a troca de favores que suscita uma conduta violenta, mas que se apresenta dissimulada, ou seja, simbólica. Muito embora seja uma relação interessada passa a se apresentar desprovida de intenções ou de interesses aparentes. Através de um “favor” oferecido sem a explícita contrapartida, por exemplo, se obriga o devedor a uma atitude de cooperação para com o doador em sendo qual for o momento – é uma relação que só se

concretiza com a cumplicidade do receptor sintonizado com o *habitus*¹⁷ do grupo do qual pertence ou pretende pertencer.

Referindo-se em *O Capital* ao valor de uso e ao valor de troca, Marx afirmava que o valor de uso está ligado à natureza qualitativa e subjetiva, isto é, faz parte do processo vital de necessidades do ser humano que aprecia, usa e consome alguma coisa. Já o valor da troca é diferente: ele se dá no contexto das relações sociais objetivas e é avaliado a partir de sua quantidade. Este valor de troca por imposição supostamente simbólica foi apontado por Marx, no século XIX, quando notou sua expansão, em ritmo acelerado, no momento em que o mercado começava a se tornar o centro da vida das pessoas, no modo de produção capitalista. De lá para cá este processo de expansão só veio a aumentar e a invadir o espaço que antes era ocupado pelo valor do uso. (KONDER, 2002).

Quando as relações de dominação se sustentam nas instituições tanto nas relações escolares como nas regulações econômicas (mercado), fica evidente que há uma acumulação de bens simbólicos cuja distribuição passa a ser diferenciada. Assim, a violência simbólica instala-se dentro das instituições como uma imposição cultural – a partir de um saber que não pode ser deduzido de um princípio universal – mas que está imerso nas relações de poder estabelecidas entre grupos ou classes, de modo a servi-las e legitimá-las. Embora pareçam inseridas no processo de autonomia, são relações que tendem a ocultar a comprovação de que as hierarquias escolares e econômicas não passam de reproduções das hierarquias sociais.

Esta afirmativa se destaca, em especial, nas categorias de linguagem. Toda emissão linguística é o resultado do compromisso entre o “interesse expressivo”, ou seja, aquilo que se quer dizer e a censura que é definida pelo lócus onde a emissão é produzida. Esta censura é exercida por uma autocensura que atenua suas expressões, adequando-as positivamente às regulações do mercado simbólico que antecipa – como compensação - a prática dos benefícios.

Segundo Bourdieu (1998) as variações nas formas de expressão dependem das tensões do mercado e da posição dos usuários para respondê-las. Daí a exigência sobre os usuários que não dominam a linguagem dominante e seus próprios esforços para alcançar/compreender as correções que lhes são cobradas de forma implícita, sem contudo, reconhecer seu modo próprio de expressar ou de determinados indivíduos ou grupos. Em síntese, esta predisposição para a autocorreção do uso da língua supõe que a legitimidade da linguagem dominante é

¹⁷ Para Bourdieu (1998) *habitus* se define como um sistema de disposições duráveis e transferíveis – estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes – que integram todas as experiências passadas e funciona em cada momento como matriz estruturante de percepções, apreciações e ações dos agentes, frente a uma conjuntura ou acontecimento que contribui para sua produção.

reconhecida e imposta. Por ser, quase sempre, invisível aos atores, o exercício da violência simbólica pressupõe que há uma cumplicidade por parte daqueles que a sofrem. Então podemos dizer que o poder simbólico se autoafirma quando atua sobre o mundo por meio de suas representações. Este poder se instala na crença da legitimidade das palavras e das pessoas que as emitem, e só se consolida quando aqueles que a experimentam, passam a reconhecer seus executores. A violência simbólica se constitui assim, numa forma de dominação exercida através da comunicação oculta.

Como forma de coação ela se apoia numa imposição definida, quer seja econômica, social ou simbólica. Originada na contínua produção de crenças dentro do processo social, passa a induzir o indivíduo a se posicionar, socialmente, segundo os critérios e padrões do discurso dominante. Por admitir esse discurso, ela passa a ser então a manifestação legítima do domínio. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de se exercer o poder simbólico. Com Jean-Claude Passeron (1970), partem do princípio de que tanto a cultura, como o sistema simbólico são arbitrários, uma vez que não se assentam numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, onde a interiorização da cultura por todos os seus membros é fundamental. Assim, a violência simbólica se expressa na imposição "legítima" e dissimulada, juntamente com a interiorização da cultura dominante, para reproduzir as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se o percebe como vítima deste processo, ao contrário, considera a situação natural e inevitável:

Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida quotidiana, não têm outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronúncia, etc.) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si, o menos afastada possível da identidade legítima. (BOURDIEU, 1998, p.124).

A violência simbólica atrelada a outras dimensões que fazem conexão com a teoria social, inclui uma teoria que traz ao estudo a noção de campo, de habitus, de reconhecimento e de desconhecimento, de cumplicidade do agente social e a função ativa das palavras. Para saber quais consequências demandam desta conexão, no interior da escola, iniciamos pela noção de campo. Segundo Bourdieu (1998) esta teoria que aos poucos foi sendo elaborada, se

ampara no pensamento econômico reinterpretado por Weber que, por incrível que possa parecer, analisou a religião fazendo uso de certos conceitos retirados da economia¹⁸. De tal analogia o autor buscou elaborar a teoria de campo construindo-a pouco a pouco, de generalização em generalização, como sendo a possibilidade de compreender a fecundidade e os limites de validade, por meio da transferência dos conceitos para a análise dos campos de produção cultural:

A teoria geral da economia dos campos permite descrever e definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo, a começar pelo economismo, que nada mais conhece além do interesse material e a busca da maximização do lucro monetário. (BOURDIEU, 1998, p.69).

Assim compreender o significado social de campo é poder explicar aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, da linguagem que nele se usa, das coisas materiais e simbólicas que nele se inserem.

O conceito de *habitus*, pensando nas condições objetivas, permanentes e disponíveis que se estabelecem junto às práticas sociais é fruto da incorporação de uma estrutura social formada por uma disposição quase natural, que se apresenta, frequentemente, com todas as aparências do irreal. Representa a energia potencial, a força dormente e o lugar onde a violência simbólica, em especial a que se refere aos enunciados performativos¹⁹, fortalece sua eficácia.

Por dimensão ativa compreende-se as representações dos agentes no sentido de que a partir delas cada grupo impõe-se a lutar por uma classificação, numa luta simbólica onde ocorre a insistência em diferenciar a violência da não violência e responsabilizar determinados indivíduos ou grupos pela sua existência. Representações como estas são do ponto de vista teórico, as classificações que se fazem na vida cotidiana, tentando classificar os violentos e os não violentos de modo arbitrário e socialmente determinado.

A realidade social é, pois, um estado de luta das classificações, de luta para impor-se ao mundo social. Neste sentido, Bourdieu (1998) explica que a representação responsável pela divisão da realidade é a mesma que contribui para promover a realidade das divisões originada no enunciado performativo.

¹⁸ Esta teoria se aproxima da análise feita por Weber sobre a religião na interação com a economia. Desta analogia Bourdieu elaborou a teoria de campo fazendo uso dos conceitos de: concorrência, monopólio, oferta, procura.

¹⁹ John Langshaw Austin (1975), filósofo da linguagem, em sua obra *How to do things with words* chama de enunciado performativo tudo o que não se limita a descrever um fato, mas sim aquilo que é pressuposto quando se emite o enunciado, ou seja, a ação que será realizada.

Pensando que a originalidade da teoria sobre a violência simbólica está no movimento dialético instalado entre dominação e os mecanismos pelos quais ela é aceita, o estudo das relações de sentido mostra as razões da dominação enquanto ação legítima. A força da razão está quase sempre na razão do mais forte; só dependendo das diferentes posições na hierarquia social. Assim, as condições sociais determinam os espaços de dominação e o lugar de seus agentes, sem ocultar, contudo, que esta não é possível sem o reconhecimento dos dominados, que mesmo sem saber a justificam:

Essa violência simbólica não precisa recorrer a discursos que tenham o objetivo de legitimá-la, pois consegue prevalecer graças à impressão generalizada de que ela é normal. Salvo uma revolta subversiva que conduza à inversão das categorias de percepção e de avaliação, o dominado tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista dominante. (BOURDIEU, 1999, p.144)

Embora a educação seja uma prioridade discutida no mundo inteiro; em que diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas visando tornar seus sistemas mais eficientes e equitativos no preparo da cidadania; ainda deparamos, muitas vezes, com a escola pública brasileira insistindo na transmissão de um “ensino padrão”²⁰ previamente definido. Bourdieu e Passeron explicam que este processo, na ação pedagógica só contribui para perpetuar a violência simbólica em duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder pedagógico fortalecido pelo autoritarismo. Os alunos não só reconhecem seus professores enquanto autoridades, como também tomam como legítimas a mensagem que por eles são transmitidas, recebendo e interiorizando as informações. Isto pode provocar a representação cultural e social da classe dominante, uma vez que muitos professores também se sentem pertencentes a ela. Do mesmo modo que fica evidente a violência simbólica estabelecida na escola a partir do momento em que se hierarquizam os cargos. Assim como a mensagem transmitida não é natural, esta relação hierárquica de poder também se constrói na arbitrariedade. Se, no entanto, ao invés desta relação, a autoridade pedagógica visasse destruir a violência simbólica ocorreria sua autodestruição, uma vez que quem a legitima é a própria estrutura de poder instituída na organização dos sistemas escolares.

²⁰ Cf BOURDIEU P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. *Pierre Bourdieu - escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Ao situar as representações²¹ impostas simbolicamente aos outros, é importante que essas sejam consideradas em seus contextos sociais, uma vez que elas só têm sentido se demonstrarem sua eficácia social. Se assim não for, correremos o risco de tratá-las como simples expressões naturais de uma realidade social, sem ao menos perceber a cumplicidade dos agentes envolvidos. Por essa perspectiva pode-se compreender que o determinismo das condições sociais contribui para a eficácia daquilo que lhes é determinado, com ajuste estabelecido entre a determinação dos dominadores e a percepção dos dominados.

Deste modo a permanência da ordem social está vinculada, em certa medida, à imposição de esquemas de classificação que, ajustada à objetividade destes esquemas, provoca seu reconhecimento e, ao mesmo tempo, o desconhecimento da arbitrariedade dos fundamentos que os sustentam. Segundo Bourdieu (1998) é na correspondência que se dá entre as divisões objetivas, os esquemas classificatórios e as estruturas mentais, que se fortalece o fundamento para adesão à ordem estabelecida.

2.4 Violência escolar: contextos sócio-históricos e culturais

Ao considerar a violência um fenômeno social que está atrelado às condições históricas de uma sociedade impositora de limites para as ações humanas onde, ao mesmo tempo, o indivíduo é livre para respeitar ou não esses limites – praticar ou não a violência; podemos afirmar que o agir humano constitui-se numa questão de liberdade. Deste princípio, abordar a educação escolar significa falar da formação humana do sujeito numa perspectiva da constituição cultural, muito mais completa - com seu início a partir dos componentes biológicos - que perpetua por toda a vida do indivíduo. Trata-se do processo de interiorização da experiência social e cultural vivida num determinado grupo, para comprovar que “[...] a educação do homem não ocorre num lócus preciso, mas na totalidade das situações em que essa experiência é vivida”. (PINO, 2007, p.779).

É pelo processo de interiorização da realidade que o indivíduo se torna membro da sociedade, compreende os processos subjetivos do outro e do mundo em que vive e passa a considerá-lo também seu. Essa interiorização permite a identificação recíproca que leva os

²¹ Representação refere-se à inclusão das práticas de significação e dos sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (SILVA, 2000, p. 17).

homens a partilharem o mundo. Visto por Berger e Luckmann (2002) sua efetivação acontece por meio de dois processos: - a socialização primária referente à primeira infância e entendida como a mais importante, pois se estabelece na relação com aqueles com quem as crianças se identificam com maior intensidade – os chamados outros significativos²², e - a socialização secundária que se dá quando o sujeito, já socializado, se insere em novos contextos sociais. Referindo-se à primeira, é de acordo com a própria sensibilidade e posição na estrutura social, que esses outros significativos recebem a incumbência de promover a mediação do mundo para a criança; supondo que essa por sua vez passará a interiorizar a sociedade e a construir sua própria identidade.

É preciso levar em conta que todas as práticas de significação produtoras de significados estão amparadas nas relações de poder, inclusive do poder de decidir quem será incluído e quem será excluído. Assim a identidade representa o cruzamento entre nossas vidas cotidianas e as relações econômicas e políticas de subordinação ou de dominação. (Silva, 2000). Ainda que seja um processo individual e independente a identidade se forma por meio de processos sociais que se transformam ou se estabilizam por relações sociais:

A identidade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido e também pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura que são irrepetíveis e determinam as idiosincrasias e a individualidade de cada um. (SALLES; SILVA, 2008, p.151).

Esta abordagem compreendida à luz dos estudos de Vigotsky (1989) e seus colaboradores se funda em cinco teses básicas que dão sustentação a sua teoria. Primeiramente na relação indivíduo/sociedade cujas características tipicamente humanas não nascem com o indivíduo, nem são decorrência das pressões do meio externo. Elas constituem-se como resultado da interação dialética do homem e do seu meio social, ou seja, o ser humano transforma o seu meio e a si mesmo. Neste princípio vê-se revelada a integração dos aspectos biológicos e sociais do homem que modifica o ambiente, por meio de seu comportamento e essa mesma modificação influencia sua conduta.

É na origem das funções psicológicas que se estabelecem as relações do indivíduo com seu contexto cultural e social. O desenvolvimento mental não é passivo e imutável, nem dado a priori, acontece no processo de desenvolvimento histórico e nas formas sociais da vida humana. Desta feita a cultura passa a fazer parte da natureza humana, uma vez que sua

²² É importante considerar que o processo de interiorização da criança no que diz respeito ao que deve ser aprendido, à seqüência do que deve ser aprendido, varia de sociedade para sociedade e de acordo com a definição de infância que se tem (SALLES; SILVA, 2008, p.152).

internalização ocorre por maneiras historicamente instituídas e culturalmente estruturadas de processar as informações. Michael Maffesoli (2004) defende que é um aspecto global do cotidiano: o modo de comer, vestir, de utilizar o tempo, enfim o modo de viver e não apenas as grandes obras da cultura, mas, sim o cotidiano como “lençol freático”²³ da cultura. Por esse motivo sua compreensão deve pautar-se na cultura cotidiana para, a partir daí considerar a questão das mudanças de valores.

Visto como órgão principal da atividade humana, o cérebro é a base orgânica das atividades psíquicas que o homem traz consigo ao nascer. Entretanto, este substrato não representa um sistema imutável e fixo; ele é a expressão de:

“[...] um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história de espécie e do desenvolvimento individual. O cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico”. (OLIVEIRA, 1993, p.24).

A mediação existente em toda atividade humana representa para Vigotsky a quarta tese. Compõe-se de instrumentos técnicos, de sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação entre os seres humanos e o mundo. Esta relação não se efetiva diretamente, ela recebe a interseção dos meios denominados: “ferramentas auxiliares”²⁴ que são dependentes exclusivamente da capacidade humana. Sendo uma perspectiva sócio-histórica o processo mediador é fundamental, tendo em vista que seus instrumentos são oferecidos pela cultura. Por esta razão, a linguagem é entendida como um signo de mediação por excelência, que se destaca no processo do pensamento, uma vez que leva consigo os conceitos estabelecidos e produzidos pela cultura humana.

Como último postulado o autor defende que a análise psicológica precisa manter as características básicas dos processos psicológicos humanos e que sua complexidade não permite equiparação a uma cadeia de simples reflexos. Com o funcionamento desenvolvido num processo histórico que pode ser descrito e explicado; a consciência humana, entendida como produto da história social, necessita compreender as mudanças que acontecem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Pela perspectiva marxista a essência da educação escolar está diretamente ligada à objetivação de processos históricos, podendo haver apropriação ou alienação do ser humano, visto que uma é inerente à vida humana e a outra pode e deve ser superada. Embora não

²³ Diz de lençol de água que se forma em profundidade relativamente pequena. (AURÉLIO, 2008).

²⁴ Expressão literal do autor.

prescindindo da ciência humana, o conceito da essência humana é ético e sintetiza as possibilidades de desenvolvimento da humanidade pelo contexto histórico. (MÁRKUS). No entanto o homem não se “submete” simplesmente à história; a humanidade cria sua própria história, formando e transformando sua própria natureza a partir de condições determinadas. Deste modo o processo histórico não pode ser considerado somente a soma dos processos externos de socialização:

A história é o processo pelo qual o homem se forma e se transforma por si mesmo, graças à sua própria atividade, a seu próprio trabalho; e a característica maior do homem é precisamente essa atividade, em consequência da qual ele está “no eterno movimento de vir a ser. (MÁRKUS, p.91)

Para isto é preciso que as possibilidades existam e que sua emancipação permita o agir e o escolher como fruto da satisfação humana, tomando o trabalho constituinte da historicidade humana, pelos meios propriamente ditos ou simbólicos. É o que o autor chama de atividade de mediação²⁵ exercida pelos signos que agem sobre os próprios processos psicológicos.

Ao considerar o trabalho como produtor das mediações que podem provocar as reações de violência, a complexificação das atividades sociais e o caráter das objetivações genéricas que representam os gêneros humanos²⁶ revelam-se, pois é a vida humana o lócus cada vez mais complexo de mediações. A atividade humana com referência nas objetivações genéricas está relacionada aos produtos da história deste gênero, conseqüentemente colocando-se no próprio curso da história: “[...] ninguém pode viver em sociedade sem realizar um mínimo de apropriação dessas objetivações. Inclusive esse mínimo é histórico e socialmente determinado”. (DUARTE, 1993, p.137).

Trata-se da dialética entre a objetividade humana e a subjetivação dos indivíduos produzindo o desenvolvimento da consciência humana. Ao trabalhar com as mediações a consciência produz uma atividade consciente e individual que é também uma atividade social, portanto promotora de escolhas capazes de promover apropriação de valores e experiências geradoras de consequências (atos, condutas, comportamentos) sobre o individual e social.

Também para Elias (1987), no espaço escolar as experiências sociais e culturais sofrem a interferência dos processos contemporâneos de des-civilização e des-subjetivação. Entretanto estes coexistem simultaneamente com os processos históricos de civilização e subjetivação, reforçando o impacto que os mecanismos de desigualdade causam nos sujeitos,

²⁵ A ser discutida no item 2.5.

²⁶ Segundo Heller (1997): em-si (espontâneo) e para-si (valor próprio).

nas práticas e nas instituições. Para esclarecer esses conceitos, o autor expressa que o processo civilizatório refere-se à análise das condutas humanas, que dá ênfase à identificação de trocas sensíveis surgidas a partir de situações concretas. Neste raciocínio o processo civilizatório passa a diminuir as coações produzidas pela força das violências, podendo tornar a vida afetiva cada vez mais regulada por condutas de autoeducação e autocontrole.

Quando se admite que nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, e que o processo civilizatório pessoal é uma função inserida no processo social geral; podemos afirmar que em cada indivíduo se produz uma nova forma resumida de processo histórico social, que supõe transformação de comportamento e de sensibilidade humana. Desta afirmativa é legítimo assegurar que as desigualdades sociais são inerentes a este processo e mais, que não são recentes. O que pode ser considerada nova é a reconfiguração do espaço social onde esses sujeitos estão inseridos e suas formas de manifestação.

Ainda sobre a construção da identidade, para Stuart Hall (2002) estamos vivendo um momento de crise, onde as antigas identidades que estabilizavam o mundo social vêm sofrendo a influência das transformações de estruturas e processos centrais das sociedades modernas. Adepto à afirmação de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas²⁷, o autor considera que estamos passando por mudanças conceituais²⁸ que têm levado ao questionamento a origem dessas identidades culturais surgidas a partir do nosso “pertencimento”²⁹ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais.

As manifestações de violência identificadas no interior das escolas surgem, na maior parte das vezes, das tensões instaladas entre expectativas e normas sociais previamente estabelecidas. Todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como suas promessas de prazer e realização. Ao conflitar na maneira de classificar o mundo, cada cultura se estabelece com suas próprias e distintas formas:

É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem

²⁷ Cf: Expressões literais do autor, p.8.

²⁸ Três concepções de identidade são discutidas:

- a)- sujeito do Iluminismo
- b)- sujeito sociológico
- c)- sujeito pós-moderno.

²⁹ Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade, na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais. (AMARAL, A. L. www.esmpu.gov.br/dicionario).

social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”. (SILVA, 2000).

Para discutir o processo de produção da identidade é necessário compreender igualmente o conceito de subjetividade que nos permite explicar as razões pelas quais nos apegamos às identidades particulares. Vistos como sobrepostos os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, também utilizados de forma permutável. Embora a subjetividade envolva os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem somos nós” – considerando nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais – estamos vivenciando-a num determinado contexto social onde a linguagem e a cultura dão significado à formação de uma determinada identidade.

As expectativas e normas que dão origem à ordem social mantêm-se por meio de opiniões binárias em que a classificação simbólica se apresenta intimamente relacionada com a ordem social. Por exemplo, ao aluno violento cuja transgressão o exclui da sociedade convencional é dada uma classificação que o vincula ao perigo e à separação ou marginalidade. Por ser um sistema binário de classificação a identidade de um é referenciada na identidade da convenção social estabelecida para a generalidade.

Ao pensar a vida escolar de acordo com esses princípios de classificação e de diferenciação, confirma-se o pressuposto de que mantemos um comportamento social de repetição e ritualização que garante um conjunto de práticas simbólicas fragmentadas.

Deste modo, pensar numa educação voltada para a reversão desta realidade, o que Maffesolli (2004) chama de “educação sensível”, significa rever e considerar as relações que se estabelecem nos espaços escolares e não escolares, ou seja, na sociedade. Entender essas relações para entender a escola tem sido para os educadores um desafio constante, pois se trata de trazer ao cotidiano da vida escolar todas as tensões e resistências estabelecidas nos diferentes momentos de uma sociedade. Visto por Maffesolli (2004, p.38) é uma luta implacável “... entre as diferentes ordens de valor”, que só nos permite uma única dimensão ao pensamento e da compreensão da dimensionalidade nas relações vividas.

Para o autor estas angústias serão resolvidas quando buscarmos as experiências, os espaços coletivos e as vivências que fundamentam a legitimidade de uma razão que esteja em sinergia com o sensível. Deste modo entende que:

À experiência do mundo vivido coletivamente corresponde a experiência do pensamento que só faz sublinhar tal ou qual traço, que o compara com outros e que o coloca em imagens ou o metamorfiza. É esse o procedimento proposto pela razão sensível. (MAFFESOLLI, 1999, p.44).

Se admitirmos a necessidade de repensar os espaços de convivência dentro da escola, como meio possível para enfrentar o desafio da violência, pensar esta sensibilidade passa a representar a reaproximação das pessoas na busca da restauração do ser humano. Assim, somos desafiados a repensar a escola pelas funções institucionais, levando em consideração as relações que oferecerem visibilidade a todos que nela, e com ela, se envolvem.

2.5 Violência escolar e as teorias pedagógicas

As teorias educacionais pensadas, segundo Saviani (1986), se classificam em dois grupos. Um que agrega as teorias defensoras da equalização social pela educação, denominado “teorias não-críticas” e, outro que reúne as teorias defensoras da educação como instrumento de discriminação e marginalização, nas chamadas “teorias crítico-reprodutivistas”. Se forem aproximadas do fenômeno da violência escolar, veremos que ambas explicam essas manifestações através da maneira própria de compreender as relações entre educação e sociedade.

Para o autor, compõe o rol das teorias não-críticas: “A pedagogia tradicional” - inspirada no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. A “pedagogia nova” - nascida a partir das críticas a primeira, defensora da crença no poder da escola como equalizadora social, e a “pedagogia tecnicista” - inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, destinada a reordenar o processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. Dentre as teorias crítico-reprodutivistas se destacam: “A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” – erigida de um “sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material”. (SAVIANI, 1986, p.22). A “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” – que se constitui num instrumento de reprodução das relações do tipo capitalista, e por fim a “teoria da escola dualista” – dividida em duas redes correspondentes à divisão da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

Reconhecendo os sistemas escolares através de seus contextos históricos, políticos e sociais, a “teoria crítica da educação” surge permitindo à pedagogia crítica classificar a escolarização como um empreendimento político e cultural. Desta classificação pode-se analisar a escola por duas vertentes: um lócus de seleção, que privilegia os estudantes de acordo com a raça, classe, e gênero; ou uma agência para habilitação/promoção pessoal e

social. Argumentando que os profissionais da educação precisam entender o papel que a escolarização representa para a formação de cidadãos críticos e ativos, os pesquisadores críticos não mais admitem uma visão tradicional de instrução neutra desprovida dos conceitos de poder, política, história e contexto. Eles alegam não serem seguidores de um conjunto homogêneo de idéias, mas que: “[...] estão unidos em seus objetivos de fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. (MACLAREN, 1997, p.192).

Por ver a escolarização como um processo político-cultural, a pedagogia crítica dá prioridade às reflexões que abordam esses aspectos, na tentativa de compreender como os trabalhos da escolarização contemporânea lidam com a valorização e legitimação das formas e expressões particulares no contexto da vida social. Para seus adeptos há uma tendência por parte das escolas em racionalizar naturalmente a indústria do conhecimento em divisões de classes, fenômeno que vem contribuído para a reprodução das desigualdades, preconceitos e fragmentação das relações sociais democráticas, com aumento das reações classificadas como violentas. (MACLAREN, 1997).

Segundo os pressupostos da pedagogia crítica é indispensável que a escolarização seja estudada em termos de raça, classe, poder e gênero. Seja compromissada com a transformação social e solidária aos grupos subordinados e marginalizados que, como afirma Bourdieu (1998), são tidos como os responsáveis pelos guetos de violência e marginalidade no cotidiano escolar. Para refletir sobre a pedagogia crítica e suas contribuições para compreendermos as várias manifestações de violência encontradas no cotidiano da escola, priorizamos as seguintes abordagens: CONHECIMENTO – CULTURA e CURRÍCULO.

Como já mencionado, a inserção da escola na luta de classes é uma forma, considerada legítima, de garantir a todos o acesso ao conhecimento socialmente construído, aquele de caráter universal que, construído a partir da concepção histórica, revela que a essência ontológica da educação, na perspectiva do materialismo histórico e dialético³⁰, só pode ser apreendida pela razão histórica:

Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa. (DUARTE, 2005, p.2).

Tendo em vista que a educação escolar está diretamente ligada à objetivação de processos históricos, o conhecimento existe como objeto humano. Entretanto numa sociedade

³⁰ Cf. SAVIANI, 1986.

privada onde a alienação (destes conhecimentos) é evidente, pois são quase sempre os definidos pela burguesia; a classe trabalhadora, apesar de ter se consolidado numa realidade efetiva, não faz uso do que produziu. Ao contrário, busca incessantemente a apropriação desses conhecimentos pensados por aqueles que detêm o poder pelo domínio do capital.

Neste modelo de sociedade ocorrem profundas alterações nas relações de produção material, de produção dos saberes e de apropriação destes saberes, tornando-as condições socialmente dominantes de educação. O eixo do processo produtivo converte o saber de potência intelectual em potência material, e transforma-o em meio de produção:

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produtivo pela humanidade. (SAVIANI, 1986, p.101-102).

É importante que o conhecimento produzido na escola seja examinado não somente por suas representações ou mediações inadequadas à realidade social, mas também em relação às maneiras com que ele, de fato, retrata a luta cotidiana da vida das pessoas, carregada, muitas vezes, de conflitos e transgressões que são interpretadas como condutas violentas. Segundo a afirmativa abaixo:

A ideologia dominante muitas vezes encoraja ideologias de oposição e tolera aqueles que a desafiam, já que, absorvendo esses valores conflituosos e contraditórios, ela é mais capaz de domesticar estes valores. Isto acontece porque a influência hegemônica do sistema social é tão forte, que ela pode geralmente suportar a dissidência e, de fato, chegar a neutralizá-la, permitindo a existência de alguma oposição. (MACLAREN, 1997, p.212).

Assim, o conhecimento tem que ser entendido não somente como o fator que proporciona bases para a compreensão das condições atuais da realidade, mas também e, principalmente, como o promotor das condições produtivas para a autodeterminação do indivíduo, numa sociedade mais ampla. Para isso, este conhecimento socialmente construído na escola deverá servir de auto-realização e de autofruição da personalidade humana, cuja regulação acontece nas várias atividades da vida:

Quando os teóricos críticos argumentam que o conhecimento é socialmente construído, querem dizer que ele é o produto do acordo ou consenso entre indivíduos que vivem relações sociais particulares (ex: de classe, raça e gênero) e que vivem em determinadas conjunturas. (MACLAREN, 1997, p.202).

A cultura, para a pedagogia crítica é a representação particular dos grupos sociais através dos modos e sentidos que são atribuídos a certas circunstâncias da vida. Sua

importância para as discussões da teoria crítica está na possibilidade de compreender as relações de poder, e como essas são reproduzidas e manifestadas nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social.

Nos últimos tempos, a relação cultura e poder tem trazido análises ligadas à teoria social que oferecem indicadores importantes para interpretarmos sua lógica política. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico como a essência real da vida social (HELLER, 2000). A cultura está intimamente ligada à estruturação das relações sociais mesmo quando se refere aos aspectos promotores de violência, opressão e dependência de classe, gênero e idade. Assim, a cultura precisa ser analisada não só como modo próprio de vida, com usos e costumes; mas também como produtora das relações sociais dominantes ou dominadas, que exprimem aspirações e realizações, muitas vezes, legitimadas por manifestações conflituosas entre as classes.

Pensando nestas manifestações, especialmente no contexto da escola, as desigualdades culturais podem ser ordenadas seguindo os conceitos da cultura dominante, da cultura subordinada e da subcultura. O primeiro refere-se às práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social controladora da riqueza material e simbólica da sociedade. O segundo representa os grupos que estabelecem relações sociais em subordinação ao primeiro e, o terceiro aborda os subgrupos das duas “culturas-mães”, dominante e dominada. Embora pareça absoluta e linear esta ordenação, ao mesmo tempo em que sustenta uma exploração nítida das subculturas, essa também pode abrigar os espaços capazes de promover a luta contra a submissão:

O individuo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o individuo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana, e nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. (HELLER, 2000, p.22).

Como formas culturais reconhecidas socialmente estão os símbolos e as práticas que expressam o modelo imposto pelos meios de produção econômica, as relações de poder, classe, raça e gênero e a construção dos valores sociais decorrentes. Neste mesmo contexto, também estão presentes as teorias de escolarização que priorizam, de um lado, uma cultura intelectual universal, que desconsidera as diversidades e contradições do mundo social e, de outro, as que saem em defesa de um currículo definido pelas diversas culturas, mas que não se sustentam e acabam fragmentados e solvidos pela sua própria essência. Isto porque, embora as

ações sejam, na maioria das vezes conscientes, os indivíduos ainda não dominam suas próprias escolhas e acabam optando pelas tendências já (im) postas. (HELLER, 2000)

O currículo representa muito mais do que um programa estruturado que contempla matérias, conteúdos e carga horária. De acordo com Maclaren (1997) trata-se da introdução a uma forma particular de vida; que pode preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. Nesta perspectiva é indispensável compreender seu significado e abrangência, no contexto da escolarização, como mais um instrumento de promoção ou de alienação da cultura social. Como essa função está presente em quase todos os aspectos da vida, tanto para estrutura e organização da sociedade, como para a constituição de novos atores; podemos afirmar que estamos diante de uma revolução cultural. Para a prática pedagógica, reconhecer esta revolução na sociedade e na escola significa uma implicação decisiva no que tange ao reconhecimento das monoculturas e ao entendimento dos pressupostos que levam o indivíduo a elaborar seus significados. Trata-se do conteúdo do saber cotidiano específico, do momento histórico e da origem social em oposição ao que acontece na escola.

Ademais por influência do modelo social instala-se, muitas vezes, como regra, a convicção de que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelos estudantes. Esta afirmativa usada para interpretar as manifestações de violência no ambiente escolar, mostra que o currículo é entendido como espaço de organização e seleção dos conteúdos, que pode servir aos sistemas de ensino como agente provocador de distanciamento dos conhecimentos desenvolvidos pela ciência.

Deste ponto de vista, a questão a discutir é como os materiais didáticos e as representações culturais dos grupos dominantes se incorporam nas práticas pedagógicas, beneficiando-os em detrimento dos dominados. Por meio do currículo oculto as consequências não intencionais do processo de escolarização *substituem*, muitas vezes, os ideais e objetivos educacionais propostos pelo professor em sala de aula e na escola. No entanto é indispensável reconhecer também que:

[...] nem todos os valores, atitudes ou padrões de comportamento que são produtos colaterais do currículo oculto em ambientes educacionais, são necessariamente maus. A questão é identificar as suposições estruturais e políticas sobre as quais o currículo oculto se baseia e tentar mudar os arranjos institucionais da sala de aula para equilibrar as consequências mais antidemocráticas e opressivas. (MACLAREN, 1997, p.218).

Tomado como política cultural o currículo representa parte da dimensão sociocultural do processo de escolarização. Por este conceito se podem reconhecer as consequências

políticas da relação entre professores e estudantes oriundos de culturas dominantes e dominadas nas diversas dimensões³¹ e entender as necessidades da escolarização contemporânea, o papel da escola e da sociedade.

Assim sendo, pode-se afirmar que a construção dos saberes não ocorre de forma espontânea, é sempre um ato moral e político, que não tem a pretensão de ser comum a todos. Sabendo que as exigências deste saber variam de acordo com as exigências e evoluções das classes sociais, a escola precisa ser muito mais do que a preparação para o trabalho. Sua contribuição deverá ser a de formar pessoas capazes de engajar na luta pela transformação social, analisando sua função de promotora da apropriação de saberes cotidianos e não cotidianos.

Nesta lógica cabe aos educadores, à sociedade e ao Estado a obrigação de definir o currículo escolar, colocando-o frente ao desafio da realidade brasileira e do gênero humano. Trata-se de minimizar a evolução do gênero humano somente pelas experiências do cotidiano, que podem também promover a alienação e o fetichismo.

A organização da vida escolar pensada por essa perspectiva representa a reprodução das estruturas da vida social baseada na socialização das subjetividades. Ao reconhecer a importância do espaço escolar como locus fortalecedor dos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial aos educadores um trabalho que reverta a homogeneização histórica dos imperativos ideológicos, presentes na escola, visando um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade da vida escolar, que, equivocadamente, tem sido a grande responsável por muitas das manifestações de violência presentes no espaço escolar.

Neste sentido, é necessário que haja não só o reconhecimento concreto das diferentes culturas presentes no espaço escolar, como também a valorização e o respeito por estas culturas, possibilitando assim a elaboração e desenvolvimento de propostas curriculares que prescindem do conceito de currículo multicultural, desvincilhado de suas idéias enganosas e ambíguas.

Após este estudo, compreendemos então, que violência é toda e qualquer manifestação implícita ou explícita que venha atingir a vida e a integridade física das pessoas, ou seja, transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade. É produto dos modelos de desenvolvimento que tem suas raízes nos contextos sócio-históricos, e significa o atentado direto contra a pessoa cuja vida, saúde e integridade física ou liberdade individual correm

³¹ Sociais, culturais, políticas e econômicas.

perigo a partir da ação de outros. Deste modo, conceituamos violência como sendo a ausência e o desrespeito aos direitos do outro, manifestando-se nos âmbitos social, psicológico ou físico. No âmbito escolar a violência é interpretada pelos estudantes como agressão física, simbolizada pelo estupro, brigas em família e também a falta de respeito. Já que para os professores trata-se do descumprimento das leis e da falta de condições materiais da população. Também associam a este fenômeno a miséria, a exclusão social e o desrespeito ao cidadão.

Na terceira parte do trabalho desenvolvemos uma análise das políticas de formação continuada propostas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a partir da década de 1990, buscando saber como estão sendo pensadas as formas de trabalho que poderão contribuir para combater as ações de violência manifestadas no interior da escola. Como promover a reconstrução social em benefício da liberdade humana; e, que noções de saber e formas de aprender são necessárias. Nosso objetivo é analisar os documentos oficiais, saber como estas políticas vem sendo implementadas, se há indicadores pedagógicos idealizados para tal realidade, e como essas propostas estão estruturadas.

3 A VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990, NO BRASIL

A educação é hoje uma prioridade discutida no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas com a finalidade proclamada de tornar seus sistemas educacionais mais eficientes e equitativos, com vistas ao preparo de uma nova cidadania. A capacidade de enfrentar a revolução tecnológica que vem ocorrendo no processo produtivo, com todos os seus desdobramentos políticos, sociais e éticos, é hoje uma exigência reticente para os indivíduos. No início da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas ideias relativas à formação de professores já mencionavam essa dimensão global, atingindo um número crescente de países. Desde então, autores e estudiosos vêm analisando a importância dessas ideias e de suas repercussões.

Em nosso país, o contexto das políticas de formação de professores, a partir de 1990, se destaca pela articulação entre três importantes aspectos: as políticas educacionais e suas estratégias, o papel do Estado e as influências internacionais.

Nesta lógica, fica entendido que uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. (SHIROMA, 2000).

Análises apontam³² que as políticas públicas empreendidas pelo MEC, especialmente nestes anos, foram pensadas para “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”³³, sob a responsabilidade do Poder Público, que, segundo o próprio Ministério da Educação e Cultura -MEC, constituiu-se num dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação - PNE. Essa tendência de política pública vista por Spósito e Carrano (2003) vincula-se a um conjunto de ações articuladas aos recursos próprios (tanto financeiros como humanos), envolvidas na dimensão de tempo e de algumas expectativas de impacto:

Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ética-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os

³² Cf: Brzenzinski (1999), Portela (2000), Shiroma (2002).

³³ Pilar do plano de ação Educação para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal de Educação 1993/2003.

recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais.

De acordo com Freitas (2007), a relação política com as esferas públicas, o papel das profissões no processo, a sua dinâmica e estrutura, bem como a análise das suas redes de influência e ação coletiva, são essenciais para a compreensão das profissões nas sociedades contemporâneas. Em se tratando das políticas de redução da violência “em meio escolar”³⁴, Spósito (2002) constata que a iniciativa de induzir políticas de redução da violência no âmbito da escola, no nível do governo Federal, não partiu do Ministério da Educação, mas sim, do Ministério da Justiça, talvez pelo fato de que houve um aumento no número dos crimes organizados e de homicídios envolvendo jovens, quer como vítimas, quer como protagonistas. No entanto, sobretudo nos âmbitos estadual e municipal percebe-se que embora sejam iniciativas muitas vezes fragmentadas e sem continuidade; em sua maioria por iniciativa das próprias escolas; já são notadas experiências que permitem estudos e mostram indicadores de avaliação.

Rua (1998) ao analisar as ações públicas destinadas aos jovens, na década de 1990, destaca que é importante que o entendimento das políticas públicas se dê como um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos³⁵ e não apenas como problema social. Somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política e ocupam a agenda pública é que alguns problemas de natureza social se transformam em problemas de natureza política que demandam respostas.

À luz da “racionalidade democrática”³⁶, vista por muitos como o alibi para eliminação do autoritarismo e, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que a chamada “Nova República” promoveu a aproximação do governo com as orientações de organismos gestores de mundialização do capital. Daí a concepção e a organização de sociedade fundar-se na lógica da globalização, onde as fronteiras, assim como as realidades, diversidades e desigualdades se dissolverem na ilusão da planificação mundial.

Para Ianni (2003), essa globalização passou a ser divulgada como um novo modelo que exige novos padrões para a modernidade. Indica, para os países em desenvolvimento,

³⁴ Designação cunhada por Débarbieux (1996) que exprime a violência como decorrência da situação social que atinge a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico.

³⁵ Vale ressaltar que nesta expressão tanto pode estar presente a idéia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia.

³⁶ Onde o tema: “Violência na sociedade brasileira” ganha o debate público.

como “certo” o rumo da competitividade com o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número possível de trabalhadores. É a educação que passa a ser vista como “[...] um dos pilares que possibilitam a inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado”. (VAIDERGON, 2001, p.85).

Trata-se de transformar questões políticas e sociais em questões técnicas e econômicas de eficácia, na gerência e administração de recursos humanos e materiais que consideram “para problemas técnicos, soluções técnicas”, ou melhor, soluções políticas travestidas de técnicas, a exemplo dos processos de privatização. (SILVA; GENTILI, 1994). É a atuação do neoliberalismo tentando redefinir os termos “direitos”, “cidadania”, “democracia” e restringindo o campo social e político ao ambiente da competitividade e do individualismo. Por meio das representações de seu sistema, a sistematização deste campo social carrega a acumulação de bens simbólicos, que são distribuídos diferenciadamente,

Apesar de serem ainda fragmentados, são interpretados como decorrência deste modelo, os dados³⁷ que apontam os anos de 1990 como sendo os responsáveis pelas mudanças no padrão da violência nas escolas públicas. Antes quando só incidiam os atos de vandalismo, hoje já se presencia práticas de agressões interpessoais (sobretudo entre os estudantes), assim como agressões verbais, ameaças e condutas de violência simbólica.

Do ponto de vista da formação dos profissionais, o cenário educacional tem sido marcado pela pulverização de cursos de formação continuada, em especial nas redes públicas de ensino³⁸. Trata-se de uma tendência que pode se realizar por meio de convênios com órgãos públicos da educação, Universidades públicas e privadas; de ações das próprias Secretarias, através de seus órgãos centrais ou intermediários, todos visando “capacitar”, “reciclar”, “melhorar a competência” dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores.

Segundo suas diretrizes o desenvolvimento destas políticas é condição e meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e para o desenvolvimento do País. Uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. Dessa forma, segundo o PNE 2001, é preciso que sejam previstos, na carreira docente, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos dos profissionais que levem em conta as condições de trabalho, de formação e avaliação do desempenho. Assim explicita sua meta:

³⁷ Cf. SPÓSITO, M. P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87 -103, jan/jun, 2001.

³⁸ Também expressos nos termos: formação em serviço, formação continuada e formação permanente.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (PNE, 2001, p.59).

Enquanto política pública, este modelo vem sendo desenvolvido através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e da comunicação, demonstrando, quase sempre, que sua base de estruturação está na exclusividade do trabalho do professor em sala de aula, especialmente no que se refere a sua dimensão prática. (FREITAS, 2007). Este rumo não só reduz as possibilidades de mediação pedagógica necessária ao processo de ensino, como também não oferece sustentação para o confronto das condições de produção da vida, da organização da escola e da educação, que exigem de seus profissionais outras capacidades. E, embora pareçam ser políticas embasadas em processos de autonomia, essas relações tendem a disfarçar a presença de hierarquias escolares de reprodução dos segmentos sociais dominantes, que privilegiam uns e discriminam outros.

A pouca abordagem dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação e a predominância de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, amparadas na epistemologia da prática e na lógica das competências, estão produzindo as novas propostas conceituais e metodológicas dos atuais programas de formação continuada. Estas políticas demonstram que para se obter qualidade na instauração de uma nova “regulação” mais flexível, relativa à definição de processos e avaliação de resultados, amparadas nos princípios da eficiência e da eficácia, a qualidade do ensino estará:

[...] determinada, nos próximos anos, unicamente pela “evolução” dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB. (FREITAS, 2007, p.1215)

Os programas de treinamento e capacitação inicial e continuada, que ocorrem nas sociedades cuja base é a economia e o aumento da individualidade, acabam por promover a “desritualização em função da praticidade” e do encapsulamento em “nós” mesmos. (ELIAS, 1990). Tornam-se ações decorrentes dos limites das sociedades nacionais, que antes tinham como fronteiras os estados também nacionais, e que, no entanto, hoje somos chamados a discutir (esta soberania) no limite das possibilidades e das fronteiras continentais. O autor argumenta que é necessário analisar a organização social pela sua configuração³⁹,

³⁹ *Configuração Social*: é a modalidade própria das relações de interdependência que liga os indivíduos uns aos outros, numa dada formação, que define a especificidade irredutível dessa formação ou configuração. In: ELIAS, Norbert – *O processo civilizador: uma história dos costumes*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1990.

abandonando o olhar de “ruptura” e oferecendo lugar ao olhar de “processo”. Sua proposta é de desenvolver a leitura das interdependências nas relações, construindo uma análise vertical e social por meio da história, do contexto, dos costumes, valores, princípios, todos em relações de contrariedade e interdependência.

Aproximando-se de seu conceito entende-se por formação continuada⁴⁰ o processo de formação que vai além da certificação oficial, que expressa a amplitude necessária do conceito de construção desse profissional. Segundo Nóvoa (1995), dentre seus vários objetivos, o que se destaca é a proposição de novas metodologias, que colocam os profissionais frente às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que são necessárias, na busca de melhorias da ação pedagógica. Ainda acrescenta que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas que não bastam se estas não possibilitarem aos professores relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia-a-dia.

Tendo em vista a necessidade de (re) significação da atuação profissional em qualquer área, as mudanças paradigmáticas tornam-se atualmente uma imposição. Essas se amparam no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação, bem como nos novos desafios postos para a escola; como é o caso da violência intramuros. Não faz mais sentido um profissional pensar que, ao terminar sua formação inicial, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. Muito embora suas finalidades sejam muitas vezes diferenciadas, essas exigências são também confirmadas por entidades, estudiosos⁴¹ e documentos oficiais que defendem e definem rumos para a qualidade social da educação.

Na tentativa de enfrentar o desafio da violência escolar, surgiram, nestes últimos tempos, muitas investigações científicas acerca de seus tipos, ao qual o cotidiano escolar está submetido. Pesquisas⁴² exploram analiticamente as dimensões destas violências, suas formas de manifestação, as relações com o baixo rendimento escolar, o clima organizacional das escolas, as relações familiares, as influências dos arredores da escola, os cenários, os papéis sociais, as situações conflituosas. Entretanto, com relação aos programas de formação dos educadores quase não se encontra registros.

⁴⁰ Termo utilizado na declaração de Genebra em 1996, documento elaborado por educadores. (PERRENOUD, 2000).

⁴¹ Como: Anfope (1996); Brzezinski (1999); Gentili (1997); Haddad (1998); Kramer (1994) entre outros.

⁴² Não somente da UNESCO, mas também através desta, em parceria com instituições como Banco Mundial, CNPq, CONSED, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, UNAIDS, UNDIME, USAID e Ministério da Saúde/DST-Aids.

Do ponto de vista político, apesar de surgirem na década de 1990 condições que favorecem e estimulam mudanças no sistema de ensino, capazes de intervir nas relações intra-escolares de maneira global; chegando a contribuir para reduzir os índices de violência, que envolvem professores, alunos e os demais profissionais da educação; podemos afirmar que este quadro ainda é bastante desfavorável. As condições de trabalho, os salários do magistério público, o estado de conservação da maioria dos estabelecimentos escolares e a falta de materiais e equipamentos são alguns dos complicadores que desfavorecem o combate à “violência em meio escolar”.

Sabendo que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses nela presentes, sendo que os arranjos feitos nas esferas de poder perpassam as instituições do Estado e da sociedade, este capítulo traz a análise das normas e documentos legais relativos às políticas de formação continuada de professores propostas pelo governo federal, aferindo-os, especialmente, em relação ao enfrentamento das diversas manifestações de violência presentes no ambiente escolar. Espera-se compreender como essas políticas/programas concebem tal desafio em relação à ação docente, cuja importância é condição vital para a construção de uma escola mais comprometida com o respeito, a ética e a igualdade social.

3.1 As políticas de formação continuada: conceitos e tendências

Assim como no âmbito da formação inicial, a política de formação continuada, no Brasil, teve suas ações impulsionadas a partir da década de 1990. Com a LDBEN 9394/96 começa a ser instituído um quadro legal referente a esta modalidade, ressaltando que a formação dos profissionais deverá “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) e ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. (Art. 61). Já o Art. 67 apresenta a formação como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação, atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Deste modo, vê-se que as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino sobre a elaboração e implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão

docente estão claramente expressas nestes artigos, atribuindo, conseqüentemente, o direito a esses profissionais de se aperfeiçoarem, por meio da formação continuada.

O aumento de programas que aspira promover a aquisição da formação exigida pela legislação educacional⁴³ tem recebido muitas críticas sobre os cursos, especialmente os de “formação inicial”⁴⁴. Estudos vêm demonstrando que, apesar de serem destinados à preparação para a docência, a maioria tem contribuído pouco para a transformação da prática docente. Essas críticas focam tanto na necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que precisam buscar maior aproximação entre a formação teórica e as práticas escolares; como na responsabilidade dos sistemas de oportunizarem aos docentes, já em exercício, a continuidade da sua formação vinculada ao trabalho. (ARROYO, 2000).

Também estudos⁴⁵ que analisam sua importância no combate ao fracasso escolar evidenciam que, desde a década de 1980, uma visão hegemônica, mais do que negativa sobre o professor e sua prática permeia e responsabiliza estes profissionais pelos resultados da escola:

[...] É a fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da idéia simplista, levada adiante, nos anos seguintes, pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que “se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes”. (SOUZA, 2006, p.484).

Tomada como argumentação, essa linha de raciocínio ainda continua presente nos documentos oficiais que embasam, hoje, as políticas públicas da área. Estes indicam que a saída para resolver o problema da formação inicial ineficiente dos professores e, conseqüentemente, da qualidade da escola pública está no oferecimento de cursos de formação continuada. São programas que apontados diretamente para o argumento da incompetência extraem da literatura educacional um caráter complexo e sofisticado; enquanto que do ponto de vista das políticas educacionais trazem para o centro das atenções o professor, colocando, ao mesmo tempo, em posição periférica as escolas e o sistema educacional:

Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o

⁴³ Cf: *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, Brasil, maio, 2001.

⁴⁴ Formação esta que segundo Pereira (2007) acontece muito antes da entrada dos docentes em cursos ou programas de ensino superior.

⁴⁵ Como os de SOUZA, D. T. R. em: *Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*. 2006.

desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. (SOUZA, 2006, p.485).

É deste contexto que nasce a tendência política de priorizar os programas de formação continuada também denominados “em serviço”, cujo objetivo acena para o oferecimento de cursos de atualização e “reciclagem”. Especialmente nas redes públicas de ensino, esses cursos são ofertados na modalidade semipresencial, quase sempre implementados pelas Secretarias de Educação, ou instituições de ensino superior.

A fim de compreender um pouco mais sobre o significado desta política, em relação aos diferentes momentos que compõem o seu desenvolvimento, é necessário primeiramente destacar o aspecto genérico que tem caracterizado a formação continuada. Sua noção, num primeiro entendimento, tende a nos levar à ideia de educação vinculada ao cumprimento de uma tarefa infinita, em permanente mutação, consistente a ponto de contemplar todos os desafios da profissão docente, porém, ao mesmo tempo, sem possibilidade de ser definitivamente realizada, tendo em vista sua extensão e complexidade. Já quando tomada pelos conceitos dos vocábulos “contínua ou continuada” pode ser compreendida como uma espécie de repetição, razão pela qual a formação, enquanto processo permanente encontra sempre em si mesmo, a sua finalidade. Assim concebidas, essas tendências remetem-nos à noção de educação continuada vinculada à realização de uma tarefa interminável.

Nesta concepção de centralidade em si mesma; também encontramos a profissão docente limitada a si própria e dedicada exclusivamente aos problemas pedagógicos, ou mesmo corporativos. Num constante estado de aprendizagem; não há diferenças conceituais significativas entre os momentos de formação - inicial e continuada – que os distingam entre si; uma vez que ambos fazem parte de um mesmo momento de formação no tocante às finalidades, objetivos e procedimentos. A busca de definição e a aparente classificação no formato têm influenciado diretamente as mais recentes políticas de formação continuada, acentuando para a maioria dos programas a ideia de uma simples ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento, e tantas outras designações genéricas. Este modelo incorrendo na manutenção da homogeneidade, por meio dos seus mecanismos disciplinadores busca, segundo Foucault (1987), exercer o poder de dominação frente às demais possibilidades.

Assim sendo, podemos afirmar que existem, aparentemente, duas formas de compreender o problema da continuidade da formação dos professores. Uma com o caráter de extensão e complementação da formação inicial, ao longo da vida profissional do docente –

comumente reconhecida como “formação continuada”; e outra com base na reflexão da prática vivenciada – a denominada “formação em serviço”. Visto por Canário (2000), o formato extensionista atribuí à primeira, práticas fortemente escolarizadas, fundadas num processo cumulativo de saberes e numa lógica de adaptação às mudanças. E a perspectiva de refletir a prática (em serviço) parte do pressuposto de que qualquer saber fazer precisa partir, obrigatoriamente, da ação docente. (MEC/SEF, 1997, p.52).

Nóvoa (1997) referindo-se à retórica atual sobre o profissionalismo e autonomia dos professores posta para ser construída em cursos de formação dessa natureza, argumenta que, muitas vezes, este discurso tem desmentido a realidade dos professores, pois se apresenta carregada de ações de controle, sujeita a lógicas administrativas e de regulações burocráticas. Para o autor: “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Em programas de formação de cunho científico, tende a ser legítima a razão instrumental, em que os esforços de racionalização do ensino não são concretizados a partir da valorização dos saberes acumulados, mas, predominantemente, através do esforço de impor novos saberes, ditos como necessários.

Se tomarmos como análise seu objetivo, fica evidente que, embora sejam formatos congruentes e complementares, não há como ignorar as diferenças existentes entre ambos, estabelecidas desde o modo de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção de ensino e aprendizagem, o papel social da profissão docente; até as políticas que fundamentam as reformas educacionais. E que, muitas vezes, por imposição da cultura dominante estamos sujeitos a um saber que foi previamente definido, a fim de exercer alguma legitimação. Trata-se, como afirma Bourdieu (1999), das artimanhas da violência simbólica que se instalam nas instituições e sistemas educacionais.

Nossa defesa é que este objetivo seja traduzido em estratégias de ajustamento às mudanças, de modo a rejeitar aquilo que sob aparência de novo, reproduz velhas ou autoritárias concepções:

[...] o objetivo da formação não é adquirir conhecimentos, mas sim, criticamente, passar a possuir a capacidade de adquirir conhecimentos que conduzam a mudanças no modo de ser e de agir dos professores. (PACHECO, 2008, p.30).

Não se trata de aproximar essas diferenças de rupturas epistemológicas entre os formatos originados na racionalidade técnica e na racionalidade prática⁴⁶; isto só acontece

⁴⁶ Cf Conceitos de PACHECO, J. In: *Escola da Ponte: formação e transformação da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

quando a estrutura da formação não concebe o pensamento reflexivo como fator indispensável. Ocorre que a inerência presente entre ambas - teoria e prática – é que legitima o real significado dos processos de formação inicial e continuada. Deste modo, podemos considerar que a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser tomadas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa e da compreensão do currículo como instância organizadora dos conteúdos e dos temas sociais, que pode promover tanto a aproximação, quanto o distanciamento dos conhecimentos.

Como são indissociáveis das políticas culturais e da definição de uma carreira mais profissional; é coerente afirmar que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social. Como compreende Canário (1997, p.4):

Uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção de aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido.

Ao relacionar a formação continuada com a formação profissional e o aprimoramento do trabalho pedagógico a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE compreende a formação do professor como resultado de uma ampla articulação entre diversos espaços que vão desde a formação inicial e continuada, até espaços político-social-culturais extra-escolares:

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo, (ANFOPE, 2000, p.22-23).

Esta associação explicita que proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e seus meios para o aprimoramento do trabalho pedagógico é o resultado da prática docente e da formação continuada em serviço, fazendo parte de um processo inacabado de sujeito, em constante elaboração e reelaboração. É, pois, um sujeito integrado num processo maior de formação profissional.

Do ponto de vista da análise política, existe o argumento de que em busca da qualidade do ensino, estes programas tendem a desconsiderar aspectos relevantes da ação docente como, por exemplo, a relação entre qualidade de desempenho dos professores e a própria noção de profissionalidade. A falta de clareza acerca da função e a associação desta a um saber específico, fizeram com que sua lógica se limitasse ao exercício de preparação do

docente para “passar o saber” definido pelas sequências curriculares, sem muitas vezes considerar a mobilidade desta ação integradora. Por estas razões é importante refletir criticamente sobre tal mobilidade, no sentido de contribuir para a formação do profissional de qualidade com direito à construção de um saber rigoroso, ativo e de significado. Só assim o exercício da função de ensinar poderá se efetivar com autonomia, análise e iniciativas de melhoria do próprio desenvolvimento profissional do docente.

É necessário também que sejam consideradas as questões referentes às instituições formadoras e às práticas de formação de professores e educadores, como cumpridores da exigência de qualidade científica da formação (intelectual público); focando a ação profissional de forma organizada e promovendo o desenvolvimento da capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir com fundamento, imerso no contexto de trabalho. Assim explicita Roldão (2007 p.39-40):

Eu diria que o professor tem que ser também um intelectual, profissional de cultura, e neste momento não o é – nem os professores de primeiro ciclo ou secundário. Não temos sido a meu ver, profissionais de cultura ou de conhecimentos. Quando muito, somos especialistas numa área, o que não é equivalente a ser profissional de conhecimento e de cultura.

Nesta perspectiva torna-se relevante discutir alguns aspectos da relação entre formação e trabalho docente com suas repercussões nas instituições escolares; mais especificamente na sala de aula. Na visão de Pereira (2007), assim como de Souza (2006) aqui já citadas, há, atualmente, em vários países, inclusive no Brasil, uma tendência recorrente de que os professores são os principais responsáveis pelas mazelas da educação escolar e que para melhorá-la é necessário investir unicamente na sua formação. Assim expressa Pereira (2007 p.83-84):

[...] Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham.

Esta ideologia, atrelada a outras, também presentes em nossa sociedade, tende a responsabilizar a educação (ou a falta dela) por todas as desigualdades nos países em desenvolvimento. Afirmam os economistas que para melhorar os índices de distribuição de renda e promover a justiça social, racial e econômica é necessário investir na educação, especialmente na formação dos professores.

Sabendo que não serão nem a educação e nem a formação dos professores as únicas condições para transformar a sociedade, é de todo modo indispensável considerar que sem elas também não acontecerão mudanças significativas, uma vez que ocupam lugar de relevância em nossa realidade.

Autores como Ballenilla (1997), Dubar (1997), Marin (2000) e Mizukami (2004) discutem esses programas associados aos contextos de trabalho. Afirmam que ao longo de suas carreiras, esses profissionais são seduzidos a aceitar e participar de determinados processos de formação continuada que, muitas vezes, não estão em sintonia com suas próprias convicções. Pelos estudos realizados por Dubar (1997) as concepções dos professores a respeito destes programas, relacionam-se a quatro modelos definidos a partir do levantamento das escolhas, preferências e resistências aos mesmos.

Primeiramente apresenta a formação “realizada fora do trabalho” com característica de instrumentação. É uma formação que suscita a busca de soluções para situações práticas e problemas que ocorrem no dia-a-dia da ação docente. Na linguagem da educação podemos afirmar que este modelo se baseia na busca de “receitas prontas” que basta serem aplicadas para resolverem, como que num passe de mágica, as dificuldades pedagógicas. Essa estratégia é vista como um recurso que traz benefícios reais e imediatos para as práticas docentes, além de desenvolver saberes úteis à dominação.

A “aquisição de diplomas” como forma de obtenção de títulos, pautada na transmissão de conhecimentos oferecidos em cursos e palestras é mais uma concepção de formação continuada. Os saberes adquiridos têm pouca importância e quase nenhuma relação com as atividades que estão trabalhadas. Tomado pelo contexto educacional, trata-se de um formato que se aproxima da formação generalista sem qualquer articulação especial com a realidade vivenciada, assemelhando-se à formação acadêmica tradicional.

Vistos pela análise política, esses programas se fundamentam em modelos tradicionais, que concebem a educação escolar e o ensino enquanto “transmissão de conhecimentos”, impedindo a transposição para outras práticas pautadas na reflexão e na tomada de decisão. São identificados com as exigências decorrentes das políticas econômicas, que orientam a racionalização de tempo e custos, apelando para a necessidade de oferecer programas aligeirados, semipresenciais ou à distância.

Em “busca da especificidade” muitos profissionais acreditam que a formação continuada deve se estruturar como um conjunto de atividades especializadas que promovam o aprimoramento pessoal. Estes professores valorizam todos os saberes que estão diretamente relacionados com a sua atuação profissional quer sejam técnicos, teóricos ou práticos. É uma

crença que alimenta a possibilidade de êxito em suas práticas docentes, bem como a “progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis”. (DUBAR, 1997, p.39).

Os que acreditam na formação “centrada na instituição” compõem o grupo de profissionais que defende um processo promotor de avanços e sucessos nas dimensões: pessoal, profissional e institucional. Os saberes e as competências valorizadas são as que atingem igualmente as dimensões práticas, teóricas e especializadas, numa relação direta com as atividades do grupo de profissionais, os interesses da instituição e também com a satisfação pessoal e profissional de cada um dos envolvidos. Na dinâmica escolar, este formato se assemelha à denominada “formação centrada na escola”, na qual as ações de melhoria se efetivam nos âmbitos individuais e coletivos, como resultado de um projeto único de formação, que almeja o sucesso da instituição de maneira global e integrada.

A formação implementada a partir deste modelo representa um possível caminho para a superação da transmissão de conteúdos, nem sempre direcionados a uma realidade e a um contexto escolar específico. Daí, muitas vezes as resistências expressas a esses programas, representarem a não identificação com as propostas e as concepções neles inseridas, mas que precisam ser cumpridas, por demandarem de um sistema simbólico, em cuja construção social se assenta uma realidade dada como natural. Assim recomenda Dubar:

[...] numa escola, a formação continuada deve iniciar pela identificação do “lugar” de onde os professores “se vêm”, para então, progressivamente, por meio das próprias ações formativas, subsidiar o processo de mudanças das concepções acerca do seu trabalho e da sua formação e, por conseqüência, das condutas nas práticas docentes. (DUBAR, 1997, p.42).

Ao abordar especificamente a normalização destas políticas, no decorrer da década de 1990, ou mesmo antes, evidencia-se que algumas ideias relativas à formação já começavam a mencionar dimensões globalizadas, caracterizadas pela necessidade de profissionalização dos docentes, com vistas ao enfrentamento das diferentes demandas e desafios educacionais. Essa tendência se evidenciou na medida em que as políticas educacionais consideraram as questões básicas da educação como questões técnicas, derivadas da pretensa eficácia e eficiência⁴⁷, na gestão e na administração dos recursos materiais e de pessoal, cuja preponderância é o valor de troca e o estímulo à competitividade.

O *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, apresentado para ser o “instrumento-guia” na luta pela recuperação da educação básica, - mirou-se nos acordos

⁴⁷ Termos cunhados na teoria geral da administração que considera o desempenho organizacional e satisfatório aquele que atribui à eficiência a capacidade de fazer a “coisa certa” e à eficiência a capacidade de fazer a “coisa na hora certa”. (STONER, 1985).

firmados na *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia 1990 – prevendo, dentre outros, o compromisso e a participação dos segmentos da comunidade, na transformação da escola num centro de qualidade e cidadania para todos. Este novo paradigma de “qualidade com equidade” tem promovido decisivas transformações na organização e na gestão da escola pública, cuja avaliação, por parte de muitos estudiosos da área, significa a “transformação produtiva com equidade”. (OLIVEIRA, 2004).

O MEC (1994), ancorado no art. 214 da Constituição Federal de 1998, considerou que este “Plano” foi a representação de metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério, cujo objetivo se instalou na promoção de mudanças substanciais da qualificação técnico-profissional de docentes e especialistas, bem como de gestão e organização dos sistemas de ensino em duas dimensões: reestruturação da formação inicial dos profissionais, e sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica. Segundo o documento:

A implementação dessas linhas de ação envolve projetos de iniciativas do próprio Ministério da Educação e do Desporto e, sobretudo, aqueles propostos pelos sistemas de ensino e financiados pelo MEC. As universidades brasileiras e outras agências de formação estão sendo estimuladas a se integrarem ao programa, por meio de projetos de alta efetividade e com custos compatíveis com as necessidades e possibilidades das administrações dos sistemas de ensino. (MEC, 1994, p.60).

Como já visto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 explicitou que a formação dos profissionais da educação deve atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, prevendo a valorização destes profissionais, nos respectivos estatutos e planos de carreira: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”. (Art. 67 inciso II).

Desta normatização decorreram medidas e ações que visaram sua execução e acompanhamento, tais como: instrumentos, parâmetros, diretrizes, guias curriculares e uma busca constante de resultados. Na perspectiva do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o professor da escola pública é aquele profissional que adquire sua profissionalização através da escolarização. Para tal, essa escolarização precisa estar estruturada, além de outros, por um plano de formação que oportunize ao professor o envolvimento em processos, em vivências de continuidade, de especialização, qualificação e habilidades, sempre em direção contrária às competências que promovem a individualização.

Ao analisar esta proposta explicitada na atual LDB, Dermeval Saviani (2001, p.226), provocou uma importante reflexão: “[...] o que mudou efetivamente na vida real das escolas”?

Ou poderíamos dizer: “Como estas políticas vêm contribuindo para que as escolas enfrentem seus desafios”? Na sua visão essas mudanças acontecerão ou não, a depender dos encaminhamentos da política educacional e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino e até mesmo das próprias escolas. Isto se dá devido ao caráter mais indicativo do que prescritivo da lei que deixa, segundo seu entendimento, muitas questões em aberto para serem viabilizadas por meio de ações oriundas do MEC e dos Sistemas de Ensino.

Em se tratando de ações públicas com vistas ao atendimento da modernização e dos processos de globalização, dois documentos contribuíram para balizar as ações de formação, na atualidade. Um é o Relatório Delors (1996)⁴⁸ que aponta no contexto de interdependências postas pela globalização, a necessidade que os indivíduos têm de responder aos desafios da modernidade, através da educação média, do incentivo à educação continuada e da certificação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Outro é o “pacote” do Banco Mundial que trata dos insumos para a qualidade da educação: tempo de instrução, distribuição de livros didáticos e capacitação em serviço ou à distância. (TORRES, 2000).

Em ambos, a formação contínua é considerada mecanismo para a qualidade da educação. Esta afirmativa também explicitada nos fundamentos da LDB, mais especificamente no art. 61, trata a formação dos profissionais da educação, dos fundamentos da “capacitação em serviço” e do “aproveitamento da formação”, enquanto aperfeiçoamento, na continuidade dos estudos.

Na perspectiva do Plano Nacional de Educação - PNE (2001) a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, entenderam os autores do Plano, ficam perdidos quaisquer outros esforços para se alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino: Assim está registrado no documento:

Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. (PNE, 2001, p.56).

O Plano tem também como premissa estabelecida que formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É necessário que sejam criadas condições para manter o entusiasmo da formação inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. [...] “É preciso que os professores possam vislumbrar

⁴⁸ Elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação”. (PNE, p. 56).

Pensada a partir das condições reais de trabalho nas escolas, esta proposição permite-nos analisar como tais condições vêm se dando, quando consideramos a dimensão histórica do trabalho desenvolvido em sala de aula e o seu objeto de ação, sobre o qual se aplica a atividade humana, ou seja, o aluno e o saber. (CODO, 1999). O que a realidade tem nos mostrado é que os meios de trabalho (instrumentos para modificar o objeto) se apresentam mediados por manuais e livros didáticos que estão, muitas vezes, por exigência do seu uso, negando ao professor o domínio de seu processo de trabalho, razão pela qual a suposta autonomia, para imprimir sua marca em sala de aula, passa a ser definida a partir do que já foi programado. Esses meios analisados pela perspectiva de Bourdieu e Passeron (1999) podem ser interpretados como a perpetuação da violência simbólica em duas dimensões: - a mensagem transmitida e o poder de persuasão.

Confirmando esta reflexão, José Pacheco (2008) quando propõe a formação em círculo⁴⁹ para os docentes da Escola da Ponte, compreende que a formação continua dos professores se dá nos seus espaços de interação, a fim de que sejam suavizadas as tendências por ideologias individualistas em detrimento dos espaços de dimensão relacional. No entanto, não podemos ser ingênuos a ponto de delegar somente às modalidades de formação as responsabilidades pelos desafios atuais postos para a escola, nem tampouco as contradições que atravessam o campo da formação. São necessários espaços ampliados de reflexão nos níveis micro e macro da complexidade deste processo, a fim de que das novas práticas surjam novas teorias e, especialmente, novas propostas políticas que estejam fundamentadas na real sensibilidade e vontade dos gestores.

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007, p.5) e que perpassa fundamentando todos os seus demais programas reconhece: [...] “na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia”. Dentro deste contexto a política de formação continuada dos profissionais da educação está apresentada na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁵⁰, como sendo um programa que visa contribuir para a melhoria da formação dos professores. Seu objetivo de destaque é o de

⁴⁹ O círculo considera o indivíduo em sua totalidade, com seu potencial de conhecimento e experiências, sua história, personalidade, compromissos. (PACHECO, 2008 p. 148).

⁵⁰ Juntamente com o *Plano de Metas Compromisso todos pela Educação*, instituído através do Decreto nº 6094/07, cuja proposta em relação à profissão docente é de elevação do piso salarial para o correspondente a 40 horas semanais e o oferecimento de cursos de formação inicial e continuada a um universo de dois milhões de professores pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, subsidiando o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares. O sistema nacional de formação está articulado com o MEC, o CNE, as Universidades, Secretarias de Educação e Escolas para a melhoria da aprendizagem, redimensionando os indicadores de desempenho. (MEC, 2005).

Ao considerar a melhoria da aprendizagem por este indicador, o documento expressa preocupação com a seleção das instituições parceiras, cuja trajetória só será aceita se for de total credibilidade. Segundo Freitas (2002) há uma preocupação com as instituições que constituirão a “rede”; ou seja, as Universidades, com reconhecida trajetória nos programas de formação continuada e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. É que ao se tratar da formação para alterar os indicadores de desempenho, enquanto índices de melhoria da aprendizagem, essas instituições passam a ter como compromisso prosseguir nos caminhos da globalização. Nossa atual realidade demonstra que ações de avaliação de desempenho dos alunos em nível central corroboram para aumentar o fenômeno da exclusão e dos conflitos interpessoais, razão pela qual também podem colaborar para o aumento das manifestações de violência no âmbito da escola. São ações e políticas de avaliação⁵¹ coordenadas pelo INEP, desde 1998 que buscam “a qualidade da escola”, construindo índices e indicadores para avaliação dos professores, no sentido de qualificá-los. Em atenção ao que ditam os organismos internacionais está a estratégia de avaliar os professores a partir dos resultados dos alunos, atrelando a esta, a direção dos programas de formação continuada.

Não são somente os fatores externos que determinam e reorientam as políticas e concepções de formação no Brasil. Os resultados da burocracia e das disputas entre as instâncias políticas e educacionais também contribuem para aumentar os desmandos nestas esferas. O que fazem os organismos internacionais é configurar posições aos agentes das políticas nacionais. Neste sentido, a gestão da formação passa a ser concebida pelas amarras totalizantes das indicações mercadológicas das concepções liberalizantes, que apesar de indicarem a escola enquanto local para o desenvolvimento da cidadania, muitas vezes dela se afastam. (SOUZA, 1996). Assim as ações do Estado são, hoje, impostas como estrutura para a construção desta profissão, no sentido em que a Rede de Formação Continuada se apresenta como uma política fundada na consecução do coletivo de associações e universidades, com conhecimento acumulado pela pesquisa e trabalho na área.

⁵¹ Dentre elas o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1998.

Do exposto tem-se como evidência que as políticas públicas não se viabilizam somente pelas mãos dos legisladores, todos somos produtos da sociedade, que tem uma identidade, e por isso nos interagimos. Segundo Saviani (2001), em se tratando de uma sociedade dividida em classes como a nossa, essa interação se dá sob o embate das forças contrapostas que freiam ou impulsionam a escola, a legislação e as políticas públicas. Assim resta para nós educadores compreender os limites e as omissões expressas nestas instâncias, e buscar convertê-las em abertura de novas perspectivas para uma educação comprometida com o sistema nacional que garanta, a todos, o direito à educação de qualidade em todos os seus segmentos.

3.2 Documentos e programas instituídos

Nas últimas décadas são diversos os fatores responsáveis pelos problemas que os sistemas de ensino enfrentam. Diante desse desafio, também são diversas as tentativas, especialmente dos sistemas públicos, de gerirem ações, pesquisas, políticas e investimentos visando a criação de mecanismos que possam ajudar na neutralização de seus efeitos negativos, e promover a qualidade do ensino na Educação Básica.

Estando a violência escolar no rol desses fatores referidos nota-se que, embora à frente das iniciativas de sua redução estejam os profissionais da educação, pais e alunos; também muitos outros segmentos da sociedade civil se mostram envolvidos na busca de soluções. São eles movimentos de instituições públicas, privadas, de organizações populares e até mesmo de voluntários.

Desde a década de 1980, as administrações estaduais e municipais têm procurado repostas para as diferentes manifestações de violência no âmbito das instituições escolares. Por influência da conjuntura política da época, que abriu o debate sobre os processos de democratização (autonomia e gestão democrática, municipalização do ensino, descentralização de recursos, projeto político pedagógico, capacitação inicial e continuada dos docentes), testemunhamos a presença de um fator consensual entre as posições políticas e as acadêmicas. Foi a necessidade de se promover a democratização da escola, para assim permitir o acesso dos setores populares à educação formal. Com isso, acreditou-se que estariam extintos os processos de exclusão, evasão e repetência e seria implementada a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Spósito (2000), esta política de democratização foi proposta a partir do interior das escolas⁵², com vistas às interações externas, no sentido de socializar os espaços escolares para toda a comunidade. Iniciou-se - nos âmbitos: estadual e municipal - a construção paulatina de uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, como um passo fundamental no combate à violência no meio escolar.

No entanto, foi nesta vertente de avanços rumo à democratização da escola, que também se evidenciou um paradoxo. Visando ações de diminuição da violência foram desprezadas, durante toda essa década, as precárias condições de trabalho – com os problemas crônicos relacionados ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos - e os baixos salários do magistério público; não obstante serem registrados esforços isolados de algumas administrações, na tentativa de melhorias.

Assim surge na década de 1990 o anúncio do advento de condições favoráveis às mudanças nos sistemas de ensino, ratificado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996. Das ações decorrentes iniciaram-se as interferências nas interações intra-escolares de maneira globalizada, a ponto de mobilizar a comunidade escolar para novas formas de formação e avaliação dos profissionais da escola⁵³.

No entanto, não podemos ignorar que essas propostas, tidas como inovadoras para organizar o ensino, não repercutiram na base dos sistemas de forma linear e conciliatória, quer dizer, as estratégias de implantação se apresentaram, e ainda se apresentam, em diferentes níveis de adesão e ou de resistência, por parte dos profissionais. Entendida por Spósito:

Essa diferença no envolvimento dos docentes nas novas formas de organizar o sistema de ensino tem influencia na implantação das próprias políticas. O sucesso ou não de seus resultados depende muito da relação dos docentes com essas novas formas de organizar a educação. (SPÓSITO, 2002, p.109).

Deste modo é indispensável compreender que nenhuma política pública, num contexto de estruturas democráticas, ou de sua construção, pode ser proposta sem que seja privilegiada

⁵² Surgiram em alguns estados, no final da década de 1970 e início de 1980, os conselhos escolares deliberativos, liderados pelas associações de professores com representação de todos os segmentos (alunos, professores, funcionários e pais) a fim de contribuir para a consolidação de práticas democráticas na educação. (Spósito, 2000).

⁵³ Segundo Gatti (2009), a formação continuada tem recebido atenção de destaque. Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo. Segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, 701.516 desses profissionais de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas.

a legitimidade do debate e da consolidação democrática. Nesses fatores é que estão ancorados o sucesso ou fracasso da sua implantação.

Foi, no âmbito de uma concepção ampliada de direitos, nesta década, que certos setores sociais começaram a se voltar para o debate a respeito da situação dos adolescentes e dos jovens. Sua expressão maior se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069, cuja promulgação se deu em 13 de julho de 1990. Instituída pela Constituição de Federal de 1988, a paridade de participação entre governo e sociedade civil se consolidou legalmente. Isto por meio dos mecanismos atribuídos aos conselhos responsáveis pela formulação, geração e estabelecimento de controle social sobre as políticas públicas descentralizadas. Foi ampliando a conscientização sobre os direitos, que a sociedade brasileira repensou a fragilidade histórica da situação das crianças e dos adolescentes, especialmente vindos das classes populares. Por este motivo, esse Estatuto representa o marco legal de um processo prático-reflexivo que se dispôs a transformar o estatuto da minoridade brasileira, preferencialmente tratando daqueles que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. Além de promover mudança radical no rumo ético-político em relação ao antigo ordenamento jurídico-institucional, segundo o Código de Menores de 1979, este gerou a estrutura colegiada nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Como já abordamos, na esfera federal, a iniciativa de desenvolver políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas sim do Ministério da Justiça. Estando à frente no combate à violência, no âmbito da escola, esse Ministério vinculou uma série de iniciativas que foram sendo desdobradas nos níveis estaduais e municipais. Assim, criou-se em junho de 1999, uma comissão de especialistas destinada a elaborar diretrizes capazes de contribuir para a redução da violência nas escolas públicas. Contando com a parceria de institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais; essas iniciativas deram origem a diversos programas⁵⁴ que a partir de 2000 se estenderam por quatorze estados brasileiros.

Destes programas destacou-se o Projeto Paz nas Escolas que, de acordo com as prioridades emanadas de cada realidade, passou a ser desenvolvido seguindo as seguintes atividades: - campanha visando o desarmamento da população, - apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos, e - ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética.

⁵⁴ Tais como: *Anjos da Escola*. PM/MG; *Projeto Rede de Troca*. SEE/MG; *Programa Agenda da Paz*. SEE/MG; *Projeto ação contra a violência na escola*. SEE/RS; *Projeto comunidade presente*. SEE/SP; *Projeto parceiros do futuro*. SEE/SP e *Pela vida, não à violência*. SME/SP.

Segundo Spósito (2002) este Programa, numa ação conjunta entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, capacitou 5.656 professores que se tornaram os implementadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, especialmente das temáticas referentes aos temas transversais: “Ética e Cidadania”.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram a necessidade de expansão das oportunidades de escolarização e, conseqüentemente, do aumento expressivo de acesso à escola básica. Tendo em vista os elevados índices de repetência e evasão que apontavam o trabalho realizado pela escola como a principal causa; foram as instâncias gestoras federais a Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae) e o MEC, que reafirmaram a importância de revisar o projeto educacional do País, concentrando atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Também o Censo Educacional realizado em 1994⁵⁵ mostrou a urgência de se atuar na formação inicial dos docentes, mesmo tendo como desafio as deficiências do sistema educacional. Embora não relacionando a má qualidade do ensino à ausência de formação inicial, os estudos demonstraram que, além de uma formação inicial consistente, era também preciso priorizar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolvesse como profissional da educação. (MEC/SEF, 1997).

Consta no documento que o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs iniciou-se a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e da contribuição das experiências relativas a outros países. Ademais, foram analisados documentos referentes ao Plano Decenal de Educação, às pesquisas nacionais e internacionais, aos dados estatísticos contendo indicadores de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, bem como do número e grau de escolaridade dos professores.

Assim, esses documentos trazem, enquanto proposta, desde a década de 1990, a ideia de redesenhar o conteúdo e a metodologia da formação dos docentes, destacando que essa não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e treinamentos técnicos, mas sim como um processo de reflexão e crítica sobre a prática educativa, porém eminentemente relacionada aos conteúdos de ensino.

Como meta educacional para antes do “Segundo Centenário da nossa Independência” o documento *Nossas Metas - MEC/2003* propôs a implantação do Programa de Valorização e

⁵⁵ 10% das funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido; 5% das funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério e a ausência de formação mínima concentrada na área rural, onde chega a atingir 40%. (MEC/SEDIAE/SEEC, 1994).

Formação do Professor como decorrência da necessidade de aperfeiçoamento e adequações às demandas educacionais da atualidade. Essa política de valorização, também prevista nos registros do PNE (2001) e do PDE (2007), funda-se basicamente na eficiência da ação pedagógica dos docentes, tomando-a como a grande solução para todos os demais desafios, hoje, impostos aos professores.

Com base nestes documentos o MEC vem implementando ações de capacitação dentre elas, os dois Programas de Formação Continuada: - Programa Gestão de Aprendizagem (GESTAR I) e o Pró-Letramento. O GESTAR I foi criado em 2007, pela Diretoria de Assistência a Programas Especiais (DIPRO), da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC e é subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Trata-se de um curso de Formação em Serviço destinado aos professores habilitados para atuar de 1ª a 4ª série, ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Prevê seu desenvolvimento na modalidade a distância, com momentos presenciais, cuja finalidade é a de contribuir para a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita matemática nos anos iniciais, bem como reforçar a competência e a autonomia dos professores em sua prática pedagógica.

O Pró-Letramento é um programa de Formação Continuada destinado a professores e especialistas do Ensino Fundamental, que visa também a melhoria da qualidade do ensino e leitura e da matemática nos anos iniciais. O referido Programa é promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e com a adesão das Secretarias de Educação municipais e estaduais. Os cursos oferecidos têm a duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais. Esta proposta, na visão de Freitas (2007), pretende tomar os desafios das crianças no aprendizado da leitura e escrita como um dos motivos capazes de estimular o professor na ampliação de sua formação; bem como na atualização dos conteúdos, na elevação da autoestima e no enfrentamento do fracasso escolar.

Sem encontrar mais nenhum outro programa de abrangência nacional, que aborda a temática pesquisada, concluímos que as políticas de formação continuada propostas pelo MEC, ainda continuam priorizando os aspectos relativos à competência técnica dos docentes no tocante ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos, voltados para a aquisição de leitura e escrita dos alunos.

Desta feita, elegemos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental o fascículo destinado aos Temas Transversais e Éticos para análise, tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa. Por representar uma das iniciativas pioneiras de orientação aos

docentes no marco da reforma educacional de 1990, buscaremos saber se nesse documento foram pensadas e explicitadas preocupações e propostas reais sobre as questões de violência presentes no ambiente escolar. Ademais, como respaldam seu enfrentamento do ponto de vista da ação docente, já que o documento expressou a intenção de contribuir com relevância para que acontecessem profundas e imprescindíveis transformações no cenário educacional brasileiro.

3.2.1 Uma diretriz aos docentes: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – temas transversais e ética

Como instrumento de reorientação do sistema educacional, cuja proposta afirma fundar-se em base curricular flexível e aberta para o todo o Brasil⁵⁶, este documento se apresenta como um referencial para os professores, almejando servir de influência para os ideais de formação e prática docente no ensino fundamental. Nele destaca-se uma proposta de educação socializadora e participativa, pautada nos princípios de ética e democracia, de maneira a formar cidadãos que desenvolvam postura crítica diante das questões sociais.

Nossa sociedade traz, até hoje, marcas de relações sociais hierarquizadas e de privilégios, que continuam sustentando o desnivelamento social, a injustiça e a exclusão social. Enquanto boa parte da população brasileira permanecer sem acesso às condições de vida digna, que impedem os cidadãos de ocuparem seus espaços de participação nas decisões, certamente continuaremos vivendo a ausência de cidadania. Em sintonia com esta afirmativa, o documento que apresenta os temas transversais expressa:

[...] tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações da realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadãos. (PCN, 1997, p.21).

Tem como argumento que a organização disciplinar é a mais aparente responsável pela pouca relevância social dos conhecimentos elaborados na escola. Defende que a

⁵⁶ Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º da Constituição Federal/88).

sociedade e os modos de produção estão, cada dia, mais complexos e globais e que a estruturação disciplinar do conhecimento corresponde à etapa inicial do modo de produção capitalista, fundada na divisão linear do trabalho.

Para nosso entendimento a pouca relação entre conhecimento escolar e sociedade, embora tenha sido amplamente explorada na literatura pedagógica, não se consolida no cotidiano da escola, pela simples razão de que a sua formalidade é um poderoso instrumento de diferenciação escolar.

Ao propor uma educação comprometida com a cidadania, os PCNs apontam fundamentos que, segundo sua ótica, podem orientar analisar, julgar, criticar ações pessoais, coletivas, e políticas, tendo por objetivo a construção da democracia. Deste modo, almejam orientar a educação escolar segundo as bases constitucionais e princípios que se comprometem com a formação da cidadania. São eles: - “dignidade da pessoa humana”: pautada no respeito aos direitos humanos, no repúdio a qualquer tipo de discriminação e acesso às condições de vida digna; - “igualdade de direitos”: fundada no princípio da equidade efetiva; - “participação”: marcada pela noção de cidadania ativa e - “co-responsabilidade pela vida social”: compartilhamento dos destinos da vida coletiva.

Considerando que a preocupação com um currículo escolar voltado para as questões sociais não é de agora, e que a inclusão de áreas ligadas às Ciências Sociais e Naturais já aconteceram, como é o caso de algumas propostas que incorporaram as temáticas Meio Ambiente e Saúde; os PCNs propõem a ampliação desses temas numa articulação aberta com os currículos escolares. Neste sentido, sugerem a busca de: [...] “um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais”. (PCN, 1997, p.29). É um trabalho que propõe como norteamento a reflexão ética nos posicionamentos e concepções sobre as causas e efeitos provocados pelos temas; estabelecendo uma estreita relação com a sua dimensão histórica e política.

Em se tratando dos critérios adotados para a eleição destes temas, percebe-se que apesar de serem fundados em questões sociais, que buscam a construção da cidadania e da democracia; envolvendo múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, a questão do combate à violência no ambiente escolar não está explicitada como prioridade. Dos quatro critérios apontados como referência para defini-los e escolhê-los, constata-se que os mesmos não trazem um direcionamento concreto para esse desafio, hoje, presente em quase todas as realidades educacionais. São eles: “a urgência social” – trazendo a preocupação em eleger como temas transversais questões graves, que afetam o cotidiano e a concretização da cidadania; “a abrangência nacional” – com pertinência a todo país; “a possibilidade de ensino

e aprendizagem no ensino fundamental” – referindo-se à definição de temas pertinentes a essa etapa da escolaridade; “o favorecimento à compreensão da realidade e a participação social” – defendendo a necessidade de posicionamento diante das questões que interferem na vida coletiva, de modo a superar a indiferença de forma responsável.

Concebida para ser uma tentativa de articulação entre as diferentes atividades escolares e a sociedade, a ideia dos Temas Transversais não tem se efetivado conforme foi sua expectativa. Dos autores consultados e das experiências que já vivenciamos na docência, tanto do Ensino Fundamental, como do Curso de Formação de Professores; a generalidade de suas abordagens em detrimento da organização do currículo (também sugerida pelos PCNs) contribui para obstacularizar a estruturação da escola. Fica evidente que ao selecionar os conteúdos para as disciplinas os Parâmetros não se referem aos temas transversais, levando-nos a deduzir que não é a realidade social o eixo articulador das disciplinas; mas que há uma suposta lógica interna em cada uma das áreas do saber que poderão promover essas relações.

Se analisarmos os critérios de escolha dos temas pela ótica de sua intenção, podemos perceber uma preocupação explícita com as questões de convívio social que, de certa forma, envolvem as manifestações de violência. Mas o que se buscou encontrar no documento – uma proposta ou diretriz para o trabalho do professor - de como desenvolver e participar de ações, reflexões, capacitação e intervenção, no âmbito da escola, capazes de contribuir para sanar as manifestações de violência, não conseguimos. Ficamos com a certeza de que os PCNs não embutem, em sua lógica, a centralidade que se afirma terem os Temas Transversais, se são elementos relevantes para a formação do aluno, porque não os princípios norteadores do currículo? Compreendemos que, por ser um guia curricular vislumbrando as disciplinas como campos organizados de conhecimento, sua manutenção é indispensável. No entanto, concluímos que o critério utilidade é um dos mais potentes na criação de disciplinas escolares, mas que não há esta força quando se trata de definir disciplinas dentro do currículo.

Especificamente em relação ao trabalho docente, sugerem que seus temas sejam incorporados e trabalhados transversalmente aos demais conteúdos da escola. Na perspectiva de transformação da prática pedagógica, que rompe com a limitação de atuação dos professores frente às atividades formais e amplia a responsabilidade para com a formação dos estudantes; esses Temas trazem para a atuação pedagógica os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade. De acordo com o documento, se tomados pela interpretação teórica, ambos convergem-se na crítica a uma concepção de conhecimento, que entende a realidade como um conjunto de dados estáveis e distantes, que não reconhece a complexidade do real e da necessidade de se considerar o conjunto de relações entre os aspectos diferentes e

contraditórios. Também se opõem ao conceber a interdisciplinaridade como a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento e a transversalidade referida, especificamente, à dimensão didática.

Afirmando sintonia com essa teoria os PCNs definem como interdisciplinaridade a relação e a influência entre os diferentes campos do conhecimento, questionando a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola historicamente se constituiu. Trata-se, pois, de uma relação entre as disciplinas. Já em relação à transversalidade concebem como sendo a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados⁵⁷. Esta compreensão, segundo o documento é responsável pela origem dos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. [...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (MEC/SEF, 1997, p.15).

Do ponto de vista da prática pedagógica tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade se alimentam da mesma fonte, ou seja, as questões trazidas pelos temas se colocam de tal forma nas inter-relações com os objetos de conhecimento, que não é possível desenvolver um trabalho pautado na transversalidade a partir de uma perspectiva disciplinar rígida. Essa promove:

[...] uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (MEC/SEF, 1997, p.40).

Por tal razão, os Temas Transversais propõem dar sentido social aos procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, indo além da perspectiva do aprender apenas pela

⁵⁷ De acordo com NICOLESCU (1999): “Interdisciplinaridade” se entende quando disciplinas marcadamente diferentes trocam interações reais, devido a certa reciprocidade no intercâmbio, o que acaba produzindo um enriquecimento mútuo. E “Transdisciplinaridade” quando não só há interações e enriquecimento entre as disciplinas técnico-científicas, e sim uma abrangência total, ou seja, todo tipo de disciplina, pode participar, em princípio, na empreitada. E esse “todo tipo” sobrepassa aquelas disciplinas técnicas e científicas, envolvendo arte, filosofia, ética e espiritualidade. Ou seja, a transdisciplinaridade se processa através do sistema total.

necessidade escolar. Essa integração curricular defendida, além de pretender que os temas integrem as áreas convencionais, de modo a estarem presentes em todas elas, numa relação constante com as questões da atualidade; traz também a recomendação de eleger e incluir aos temas transversais, temas locais, cuja adaptação deve ocorrer de maneira articulada às necessidades da comunidade ou da região, na qual a escola está inserida. Estes ainda podem ser desmembrados em subtemas gerais e, talvez caiba aqui, a indicação da violência escolar, podendo exigir [...] “um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural”. (MEC, SEF, 1997, p.65).

Desta maneira, pode-se até dizer que a questão da violência nas escolas está contemplada, nos PCNs, como desmembramento dos temas transversais, cabendo à escola e a seus profissionais efetuarem a sua articulação com os temas previstos e seus blocos de trabalho. Nossa expectativa era que, por ser um documento de acesso nacional, suas contribuições fossem mais efetivas, de modo a cumprir com o propósito explicitado no art. 3º da Constituição da República (1988). Uma dessas contribuições seria a de estimular as unidades escolares na construção de seus próprios projetos educativos. Valendo-se de autonomia e dos processos de democratização, essas instituições poderiam se fortalecer em novas propostas pedagógicas destinadas a combater o fracasso escolar e a diminuir o grau de resistência dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem. Ademais, sendo um espaço público e comunitário promoveriam a dinamização de Associações (de Pais e Mestres, por exemplo), bem como dos Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis, atuantes com a legitimidade que lhes é conferida.

No incentivo à mudança cultural que cultua a integração social e a promoção da igualdade dos cidadãos, documentos como este não podem deixar de incentivar reflexões e ações desta ordem, uma vez que o Estado não só é responsável pela descentralização e controle dos orçamentos públicos, mas também pelo recrutamento dos segmentos sociais envolvidos direta ou indiretamente com a violência escolar. Em um artigo denominado “A violência brasileira em perspectiva”, Chesnais afirmava com veemência que:

Os planejadores de políticas públicas, governadores, prefeitos, empresários, líderes comunitários, todos precisam enfrentar as causas dessa onda crescente de violência. Que é indispensável [...] o engajamento de todas as pessoas que tenham conhecimento, aptidão e prática nesse campo (famílias, escolas, padres, médicos, líderes juvenis, policiais, etc.) (O Estado de São Paulo, 05/09/2008).

Como já vimos, embora os profissionais tenham uma visão real e crítica sobre o fenômeno da violência escolar e sua expansão está reforçada nas desigualdades sociais, desestrutura familiar e nível socioeconômico; suas ações são ainda bastante incipientes e inoperantes. Não se trata de delegar aos professores a responsabilidade pela reversão desta realidade, nem de querer banir das escolas manifestações de agressividade e conflitos. Trata-se de entender que orientações públicas como as previstas nos PCNs, deveriam contribuir, efetivamente para esclarecer que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos. Mas, também à capacidade da escola e de seus agentes de vivenciar e gerar situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional ou simbólica.

Quanto à concepção de formação dos docentes, nota-se que está cunhada num perfil de educador preparado para lidar com as demandas atuais da sociedade, dentro da perspectiva social e política, em que o profissional assume uma postura crítica da realidade, alinhada às questões ligadas ao conceito de cidadania. Assim, denota que o professor precisa estar preparado para lidar com ocorrências não programáveis e emergentes no cotidiano escolar, devendo, sobretudo, saber responder a tais situações com ações pontuais articuladas a questões sociais e de modo sistematizado. (MEC/SEF, 1997). Referindo-se ao convívio social, também encontramos alusão à ação docente no que tange à busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles).

Sua proposta para a formação inicial e continuada dos professores aponta seus alicerces nas questões político-sociais, que retratam um perfil de profissional teoricamente comprometido com a construção da cidadania e com a criticidade da realidade em que atua:

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional. (MEC/SEF, 1997, p.52).

No entanto, reconhece que este perfil de formação não esteve presente (e talvez ainda não esteja) na totalidade dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos no país, o que vem causando a desvinculação das disciplinas ofertadas pelos cursos das reais necessidades escolares. Estudada por Spósito (2002), a resistência de muitos desses professores, em adotar práticas inovadoras, reside no sentimento de insegurança e de incompetência para “enfrentar

questões de violência ou de agressividade no dia-a-dia da escola e da sala de aula”. Deste modo, é fundamental que essas propostas introduzam novas orientações para os temas cidadania, participação e gestão democrática, articulando-os aos projetos pedagógicos das escolas. No seu teor está registrado que:

Tradicionalmente a formação de educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes de cada época essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. (MEC/SEF, 1997, p.52).

Esses conceitos de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo podem ser identificados com o modelo tecnicista que influenciou as reformas dos cursos de formação de professores no Brasil, no final do século XX. É a concepção reducionista da ação docente gerida por um conjunto de leis e técnicas a serem aplicadas no contexto educacional entendido, em sua maior parte, como estável e homogêneo. Para a aparição de novas políticas públicas capazes de proporcionar aos docentes posicionamentos condizentes com as necessidades reais; entendemos que os cursos de formação precisam oferecer os meios necessários para a atuação dos docentes. É indispensável aprender como se identifica os problemas socioculturais; qual postura investigativa e integrativa deve ser adotada no âmbito escolar; assim como a indicação de ferramentas que possam contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, religiosas, políticas e outras. Desta maneira, os PCNs contribuiriam de forma direta para a formação/atuação dos professores, mobilizando-os para a luta pela redução da violência.

Embora sejam decorrência de políticas educacionais implementadas pelo MEC, desde a década de 1990, e, especificamente, os Temas Transversais façam alusão ao combate à violência escolar pelo caminho do diálogo – pois compreendem a cidadania como produto de histórias vividas pelos diferentes grupos sociais - seus preceitos não conseguiram sensibilizar os idealizadores das políticas públicas de formação dos docentes. O que encontramos são ainda iniciativas se deslançando, esporadicamente em alguns estados e municípios, apesar dos impedimentos e percalços que lhes são postos.

A seguir passamos a analisar o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), lançado pela SEE/MG em 2003, que se propõe a implementar subprojetos referentes, especificamente, ao enfrentamento da violência escolar nas regiões e escolas mineiras consideradas de risco.

4 CAPÍTULO IV: O PROJETO DE MINAS: ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA – EVCA.

Minas Gerais situa-se na Região Sudeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados da Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás. É um dos estados mais importantes do país pela sua extensão territorial, pela sua população e, principalmente, pelo peso econômico, social e político da federação. Localizado na transição entre o nordeste pobre e o sudeste, relativamente próspero, apresenta contrastes típicos do próprio país, reunindo em seu território regiões atrasadas de economia de subsistência, como o Vale do Jequitinhonha e Mucurí e áreas consideradas desenvolvidas para os padrões brasileiros, como o sul e região do triângulo, cujos indicadores econômicos se assemelham aos dos estados brasileiros mais ricos.

O peso deste Estado no setor educacional sempre mereceu destaque no cenário nacional, quer seja do ponto de vista das políticas públicas, quer do seu contingente populacional. Com base em levantamentos feitos pela Secretaria de Estado da Educação/2003⁵⁸, quando do início da gestão do governador Aécio Neves, o Estado contava com 5.161.490 estudantes (9,4% do alunado nacional), constituindo-se, na ocasião, na segunda maior rede de educação básica do País. Deste demonstrativo, a rede pública atendia a 4.593.338 alunos (88,99%), dos quais 51,30% encontravam-se na rede estadual e 37,69% nas redes municipais. Dos 2.634.029 estudantes da rede estadual 1.1810.787 estavam no ensino fundamental (68,75%), 777.176, no ensino médio (29,51%) e na pré-escola existiam apenas 33.050 alunos regularmente matriculados. Do ponto de vista da gestão pública, esses indicadores foram oriundos das medidas e fatores⁵⁹ que buscaram mudar o perfil da educação pública em Minas, em atendimento às políticas e orientações que se implantavam no país, a partir da década de 1990, que visavam à modernização do Estado Nacional. Foram elas:

- a municipalização do ensino fundamental;
- a redução do número de escolas através do processo de nucleação;
- a redução do número de turmas;
- os programas voltados para regularização do fluxo de alunos da educação básica;
- a alteração do perfil demográfico da população.

⁵⁸ In: *A Educação Pública em Minas 2003/2006 – o Desafio da Qualidade*. SEE/MG, 2003.

⁵⁹ Adotados especificamente pelas Políticas Educacionais da Gestão do Governador Eduardo Azeredo 1995-1998.

Analisando os documentos que registraram as políticas educacionais apresentadas pelos governos de Minas, durante a década de 1990⁶⁰, fica evidente o compromisso anunciado com a redução das desigualdades regionais e sociais, e com a tradição de luta pela “liberdade” que acompanha o povo mineiro em sua história de organização social e política, com vistas à superação do autoritarismo. Inspirados na célebre proclamação feita nos anos de 1980 por Tancredo Neves⁶¹: “Mineiros, o outro nome de Minas é liberdade”, os governos da década de 1990 definiram-se como desafiados a consolidar o espírito democrático no contexto das políticas públicas sociais. Assim afirmava o governador Eduardo Azeredo (1995-1998), quando da apresentação do documento *O Compromisso de Minas*⁶²: “[...] o outro nome de Minas sempre será “liberdade”, acrescida de “democracia com equidade”.

Acredita-se, porém, que afirmações desta natureza só se tornam passíveis de concretude e avaliação, quando os governantes colocam de forma explícita quais concepções de Estado e de política social defendem, e quais ações e programas de intervenção desejam implementar, caso contrário, constituem-se muito mais em elementos de retórica.

A garantia de equidade, segundo Mares Guia (1997:06)⁶³, significava a “discriminação positiva” em benefício dos mais desiguais, destinada às populações de regiões e de municípios caracterizados por baixo nível de desenvolvimento humano ou de condições de vida. Tomada como a orientação política dos anos de 1990, essa política pretendia assegurar a todos, condições equivalentes de acesso e permanência na escola. Partiu-se do princípio de que mesmo havendo universalização de oferta e equidade na distribuição dos recursos, não estava garantida a permanência de todos na escola. A fim de conseguir tal efetividade, asseguraram que cabia ao Poder Público realizar a distribuição diferenciada de recursos financeiros, distribuindo quotas diretamente proporcionais às necessidades de cada escola, para serem destinadas ao implemento dos “padrões básicos da educação”⁶⁴.

As reformas educacionais que ampliaram o acesso à escolaridade, desde a década de 1960, se embasaram na educação como promotora da mobilidade social, individual ou de grupos. Embora orientadas pela necessidade de políticas distributivas, visavam promover a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. “Já as reformas

⁶⁰ Refiro-me à Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos e ações implementadas no governo Hélio Garcia – (1991/1994) com proposta de continuidade no governo Eduardo Azeredo – (1995/1998) e a Política Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança no governo Itamar Franco – (1999/2003).

⁶¹ Governador de Minas Gerais no período de 1983 a 1984.

⁶² In: *Educação de Qualidade para Todos*: política pública de equidade e de garantia dos padrões básicos, 1997.

⁶³ Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais no período de 1995 a 1998.

⁶⁴ Documento com o referido título elaborado pela Secretaria de Estado da Educação na gestão 1991-1994, do governo Hélio Garcia.

educacionais dos anos de 1990 tiveram, como principal eixo, a educação para a equidade social”. (ANDRADE, 2004:1129). Em consequência do imperativo da globalização, segundo a autora, esses sistemas educacionais passam a investir na preparação dos indivíduos para a empregabilidade, uma vez que a educação geral é tomada como fator indispensável ao emprego formal e ao implemento das políticas sociais de ordem compensatória, que visam a diminuição da pobreza.

Em Minas Gerais, como em outros estados, esta política tornou-se uma decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien na Tailândia, que estabeleceu para os nove países participantes, e em desenvolvimento, o objetivo primordial de universalização da educação, com prioridade ao ensino fundamental, afirmando que o processo educacional deveria proclamar a democratização, somente quando fosse efetivado o tratamento diferenciado aos desiguais. Daí os governos mineiros preconizarem em seus projetos que a educação é reconhecida como condição essencial, não só para as pessoas terem seus direitos fundamentais conquistados e respeitados, como também, para que a nação alcance e sustente níveis satisfatórios de desenvolvimento social e econômico.

Pensado, por recomendação dos organismos internacionais, para ser o cerne das primeiras necessidades educacionais de todos os segmentos da sociedade e alicerce para os graus mais avançados de escolarização, o Ensino Fundamental tornou-se para as políticas públicas em Minas “a prioridade das prioridades”. Na apresentação do documento *Educação de Qualidade para Todos: política pública de equidade e de garantia dos padrões básicos*, (1997:03) o, então, governador do estado⁶⁵ afirmava,

Afortunadamente, esta tem sido a compreensão e a conseqüente determinação do governo, dos profissionais de Educação, das famílias e de amplos segmentos da sociedade de Minas Gerais, os quais, de mãos dadas, empreendem, desde 1991, a mais abrangente e exitosa experiência educacional brasileira, assim reconhecida, hoje, não só no Brasil, como internacionalmente inclusive por instituições devotadas à causa de crianças e adolescentes, como UNICEF e apoiada por outras, como o Banco Mundial.

Compartilhando das recomendações, contidas na Constituição Federal de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, de que a Educação é direito fundamental de todos, constituindo-se em

⁶⁵ Eduardo Brandão Azeredo.

dever do Estado e da família, com a participação da sociedade, os governos mineiros vêm proclamando suas responsabilidades comprometendo-se a

[...] assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência, pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias. (SEE/MG, 1991:03)⁶⁶.

Seu cumprimento implicou na definição de uma política explícita e fundamentada no diagnóstico da realidade educacional mineira. Ações administrativas e pedagógicas, com base nas recomendações e diretrizes oriundas dos organismos financiadores, propuseram alternativas de solução para os problemas, a fim de atender aos acordos e exigências estabelecidas para os países em desenvolvimento. A garantia de padrões básicos da educação representou a orientação política, segundo a qual, o Poder Público proclama assegurar às escolas condições fundamentais de qualidade de ensino, definidas como a quantidade e a variedade, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que, pela visão deste órgão, incluem:

- “o currículo básico, constituído pelos conteúdos que os alunos de um determinado nível de ensino têm direito de aprender, seja qual for o nível socioeconômico do qual eles provêm;”
- “o material didático-escolar indispensável para que a escola desenvolva esses conteúdos básicos, atingindo os objetivos propostos, mediante o desenvolvimento de atividades facilitadoras da aprendizagem;”
- “o material didático-escolar, que inclui os equipamentos da escola (equipamento da sala de aula, do laboratório, da biblioteca, de salas- ambientes), os materiais escolares para o aluno, com especial realce para o livro didático, os jogos e outros equipamentos;”
- “os recursos humanos qualificados, isto é, professores, especialistas e dirigentes capazes de definir e implementar um plano de desenvolvimento da escola e desenvolver, com competência, os conteúdos básicos da proposta curricular definida para o Estado;”
- “o transporte para alunos carentes que residem distante da escola; assistência à saúde e alimentação para os que dela necessitarem;”

⁶⁶ Cf: *Padrões Básicos da Educação*, SEE/MG, 1991/1994.

- “a infra-estrutura da escola que se refere às condições materiais, incluindo instalações físicas (prédio), mobiliário e equipamentos, recursos didático-pedagógicos, que constituem o patrimônio da escola.”

Esta proposta de garantir padrões básicos necessários ao desenvolvimento do ensino, com vistas à nova ordem de regulação econômica foi inculcada na organização e gestão das redes públicas de ensino, importada das teorias administrativas, que trazem as noções e estratégias de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência para o campo pedagógico”. (OLIVEIRA, 2004).

No que diz respeito à qualificação do pessoal docente, os governos mineiros têm assumido políticas de capacitação e carreira dos professores, com o entendimento de que a valorização do profissional parte de seus esforços de auto-aperfeiçoamento e das evidências do seu desempenho. Aliada à política de carreira, apresentam um plano de capacitação para os professores, que também pelo seu entendimento, trará a habilitação competente e necessária para lidarem com o currículo básico e os materiais instrucionais, garantindo, conseqüentemente, o sucesso da escola e dos alunos⁶⁷.

O modelo de gestão escolhido pelo governo Aécio Neves faz parte do contexto de reformas administrativas que foram denominadas reformas de 2ª geração, conforme disposto no Manual de Alinhamento Estratégico da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG, (2004). Este documento considera que as reformas de 1ª geração (anos de 1980 e 1990) traziam uma orientação essencialmente econômica e fiscal. Presumiam que o ajuste fiscal seria uma pré-condição para o desenvolvimento, impondo uma agenda negativa de cortes e restrições. Já as reformas da 2ª geração prevêm a promoção do desenvolvimento, ressaltando o bem estar responsável com ganhos de eficiência.

A fim de viabilizá-las o governo optou por utilizar a abordagem de Governo Matriarcal, tendência dos movimentos contemporâneos de gestão pública, que busca responder aos desafios de implementação e desenvolvimento de estratégias expressas nos planos governamentais e políticas públicas. Funda-se em dois aspectos relevantes: - a definição e o gerenciamento - intensivos de pontos de relação entre programas e organizações necessárias ao alcance dos objetivos. “O Governo Matriarcal é, portanto, uma concepção de estrutura governamental em rede, voltada à integração entre áreas e resultados”. (SEPLAG, 2004).

⁶⁷ Cabe aqui retomar a reflexão de Shiroma (2000) sobre as políticas públicas para o Ensino Fundamental, o papel do MEC e a responsabilidade atribuída, por este Ministério, aos professores.

Assim, no final de 2002 foi apresentado à sociedade mineira o documento com as propostas para o desenvolvimento do Estado. Trata-se de nove volumes elaborados sob a coordenação do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG, intitulados ‘Minas Gerais do Século XXI’, contendo, mais precisamente, no volume IX, a implementação de um novo modelo de desenvolvimento. Os instrumentos formais de execução das medidas a serem adotadas foram o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI, e o Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG 2004-2007 (SEPLAG, 2004). Referindo-se ao primeiro dez objetivos foram apresentados, dentre os quais dois relacionam-se diretamente com a área de educação:

- ampliar e melhorar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, especialmente na educação, saúde e habitação e;
- reduzir as desigualdades regionais com prioridade para a melhoria dos indicadores sociais, IDH (Índice de Desenvolvimento Social) e IVS (Índice de Vulnerabilidade Social) das regiões que apresentam os piores desempenhos.

Já o PPAG institui de maneira regionalizada as diretrizes, objetivos e metas da administração pública estadual para as despesas de capital e para as relativas aos programas de duração continuada. Assim sendo, foi estabelecida a agenda de trinta e um projetos estruturadores e programas prioritários, com base nos cenários exploratórios para os contextos mundial, nacional e estadual.

4.1 A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade

Afirmando-se sintonizado com o novo contexto de mudanças, o Governo de Minas Gerais, na gestão Aécio Neves iniciada em 2003, propôs um pacote de medidas administrativas intituladas: “Choque de Gestão” com o objetivo de alcançar maior eficiência na gerência dos bens públicos, por meio de projetos estruturadores, com fins específicos e mensuráveis, para cada área estratégica da gestão. No campo educacional expressa que esta política “se realiza em um processo no qual é fundamental ter horizontes bem definidos, propostas claras e a firme decisão de implementá-las”.(2003, p.01). Estas intenções foram apresentadas aos educadores mineiros quando da definição dos propósitos para a política educacional no Estado. O governador dizia reafirmar os compromissos assumidos durante a

campanha eleitoral e, ao mesmo tempo, assegurava que tais compromissos só seriam realmente efetivados se fossem abraçados por todos que têm responsabilidades com a educação pública, ou seja, a Secretaria da Educação, as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação, em primeiro lugar, mas, fundamentalmente, as próprias escolas, por suas diretorias, corpo docente e pessoal administrativo. Deste modo destacam-se os seguintes projetos estruturadores:

- Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental
- Universalização e Melhoria do Ensino Médio
- Inclusão Digital
- Redução da Criminalidade Violenta em Minas Gerais

Falando aos educadores mineiros, em abril de 2003, quando da apresentação do documento que registrou a Política Educacional do Estado intitulada: – *A Educação Pública em Minas – o desafio da qualidade*, a Secretária da Educação afirmava:

Ao partilhar essas informações com a sociedade, deixamos registrada nossa convocação à comunidade escolar para engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública de Minas Gerais. De nossa parte, fica o compromisso de cooperar com a ação municipal e de não medir esforços para garantir a cada unidade do sistema as condições indispensáveis ao exercício de sua missão. (2003, p.01)

Assegurando partir da premissa de que a educação e a disseminação do conhecimento são fatores decisivos para o desenvolvimento; a administração da educação pública em Minas Gerais, pautou-se em duas diretrizes essenciais: A urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução do verdadeiro “Choque de Gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais. E o compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social.

Ao avaliar o cenário educacional do Estado, a Secretaria de Estado da Educação, a despeito dos índices já aqui apresentados⁶⁸ e dos avanços conquistados, constatou que o estado de Minas Gerais perdeu sua posição histórica de primeira colocada no ranking nacional da Educação Básica, passando a ocupar a quarta colocação, abaixo do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul e do Paraná, conforme indicaram os dados do SAEB/2001. Analisando este espírito de competitividade que fortalece os programas de avaliação e de gestão pública,

⁶⁸ Vide p.94.

Sobrinho (2002) afirma que uma das razões para tal fortalecimento é a capacidade de mensurar a eficácia e a eficiência da aprendizagem dos alunos em relação às demandas do mercado, sobretudo as oportunidades de emprego que aparecem como responsabilidade contábil e medida de eficiência para a competitividade no mercado mundial.

A “piora relativa” dos dados, segundo os técnicos da SEE/MG, se fez acompanhar de algo ainda mais preocupante: “o desempenho dos estudantes mineiros, na última avaliação, piorou em relação à sua própria *performance* de quatro anos atrás”. Os alunos do setor público obtiveram, em 2001, resultados bem inferiores aos da rede privada, e os sistemas municipais apresentaram desempenho ainda mais baixo do que o sistema estadual.

Esta constatação⁶⁹, “tomada como desafio” pelo governador Aécio Neves, levou a Secretaria de Estado da Educação/MG a definir cinco caminhos de ação para serem trilhados. Partindo da premissa de que é necessário manter as conquistas já alcançadas, propõe universalizar o ensino médio, ampliar a duração do ensino fundamental e intensificar as ações voltadas para o atendimento aos jovens e adultos – com ênfase na alfabetização e formação para o trabalho. Dizendo-se disposta a investir, pesadamente, nas condições para a elevação da qualidade da educação básica, a SEE/MG (2003), apresenta como caminhos:

- a intervenção diferenciada nas áreas geográficas mais carentes;
- a institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações educacionais;
- a racionalização da gestão educacional para maior eficiência e eficácia na aplicação dos gastos;
- a valorização das parcerias⁷⁰ para a busca de recursos complementares a serem injetados no desenvolvimento do ensino.

Definidos os caminhos, passa-se, então, à implementação dos programas de ação destinados a cumprir as necessidades e os compromissos evidenciados. São eles:

- *Racionalização e Modernização da Administração do Sistema* – Decorrente do expressivo contingente de escolas, de profissionais e alunos matriculados, bem como da dispersão geográfica dos serviços prestados, aponta-se a necessidade de reorganização do órgão gestor, ou seja, da Secretaria de Estado da Educação, que

⁶⁹ Registrada no documento *A Educação Pública em Minas 2003/2006 – O desafio da Qualidade*.

⁷⁰ Incluem-se nessas parcerias o governo federal, os municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais.

passa, nesta visão, à promotora da racionalização e da informatização dos processos e instrumentos de acompanhamento e controle⁷¹.

- *Universalização e melhoria do Ensino Médio* – Esta seria a garantia de que o governo mineiro ofereceria aos jovens que desejassem dar continuidade à sua formação⁷². Desenvolvendo ações e fomentando iniciativas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, a SEE/MG se propôs a atualizar e adequar os conteúdos curriculares, aperfeiçoar os métodos de ensino e aprimorar os recursos didáticos. Além disso, comprometeu-se com atenção especial na formação para o trabalho, através da qualificação básica e integração entre o ensino médio e a educação profissional.
- *Atenção à Educação de Jovens e Adultos* – Por meio de experiências educativas adequadas e buscando o apoio de parceiros, a SEE/MG afirmou querer atender ao expressivo contingente⁷³ de jovens e adultos que, por razões distintas, encontram-se excluídos do processo escolar sem terem, contudo, concluído sua escolarização.
- *Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental* – Considerando o atendimento à população de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental praticamente universalizado, a Secretaria de Educação vem se dedicando ao desafio de estender a escolaridade, matriculando as crianças de 6 anos de idade nesse nível de ensino⁷⁴. A fim de evitar a incidência da repetência e da retenção escolares, até então elevadas⁷⁵, a medida foi implantada gradativamente, não significando a criação de novas despesas, pois, segundo os técnicos da SEE/MG, “foram utilizados espaços, recursos e professores que estavam ociosos, em decorrência da redução da matrícula no Ensino Fundamental e ampliada a jornada educativa dos alunos em outro turno, por meio de experiências pedagógicas, culturais e esportivas, sob a forma de iniciativas próprias das escolas e parcerias diversas”. A previsão era de que ambas as medidas

⁷¹ Uma das tarefas seria a reorganização da jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino, de modo a conceder-lhes a função de solucionadora dos problemas, onde eles estivessem e o caráter pedagógico sobre o cartorial.

⁷² Para atingir este objetivo a SEE/MG afirmava que deveria enfrentar três problemas: a expansão das vagas, a qualidade do ensino e o financiamento.

⁷³ De acordo com dados apurados pela SEE/MG (2003), parte dessa população já está incorporada ao mercado de trabalho e parte permanece marginalizada duplamente, pois não consegue trabalho por não apresentar a escolaridade exigida.

⁷⁴ A meta de conseguir com que: “Todas as crianças estejam lendo e escrevendo até os 8 anos de idade” tem perseguido os educadores no Estado.

⁷⁵ Segundo dados do SAEB, na região Sudeste, o tempo médio de permanência dos alunos do Ensino Fundamental é de 9,2 anos (em função da repetência e evasão escolares).

atendessem aos alunos que vivem em situação de risco social, na periferia da capital e das grandes cidades, de modo que seus resultados reflitam diretamente na elevação dos índices do Estado junto ao SAEB.

- *Manutenção de Programas em Andamento* – Alguns projetos que vinham sendo desenvolvidos foram mantidos, após a realização dos aperfeiçoamentos necessários, dada a sua relevância no contexto educacional mineiro. Incluem-se nesse conjunto os projetos voltados para o desenvolvimento da Arte-Educação, o Programa de Avaliação Sistemática da Rede Estadual, o Programa de Formação de Professores Indígenas, o Programa de Formação dos Dirigentes Escolares, os Projetos de Desenvolvimento da Educação Especial, incluindo a parceria com a APAE/MG e os programas em andamento de cooperação estado-município-empresa. No âmbito da formação docente, optou-se pela continuidade do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* uma vez que, segundo a SEE/MG, é um projeto que representa grande potencial de melhoria da qualidade do ensino público no Estado, indica estratégias adequadas, oferece respostas convincentes aos professores e ajuda na construção do novo perfil docente que a escola pública está a exigir.
- *Qualificação Docente* – A fim de que seja retomado o primeiro lugar na Educação Nacional, o governo anunciou o investimento efetivo na melhoria da educação oferecida em toda a rede pública, dedicando atenção especial para a formação dos professores, ao lado da garantia de condições básicas de funcionamento das escolas e da institucionalização da avaliação externa como parâmetro de referência para a tomada de decisões.
- *Ouvidoria Educacional* – Implementada para ser o canal direto de contato entre a sociedade e o sistema educacional do Estado, a ouvidoria vem almejando ser o espaço legítimo de reivindicações e sugestões da população mineira.

Para atender as áreas mais carentes, consideradas também de risco, no intuito de melhorar a qualidade da educação pública oferecida à sociedade e solucionar os problemas diagnosticados, um projeto que mereceu destaque especial foi o “Escola Viva Comunidade Ativa” – EVCA. Este se debruçou sobre o crescimento desenfreado dos problemas de violência urbana que passaram a invadir inclusive os espaços escolares, sobretudo no início dos anos de 1980. No âmbito educacional, estudos realizados demonstram que a violência diminuiu consideravelmente as condições adequadas para que o processo educativo se efetive

em sua plenitude. Neste sentido, fica aparente uma alteração no funcionamento e organização da escola, que passa a tumultuar o dia a dia dos professores, funcionários e alunos.

De acordo com o documento elaborado pela SEPLAG em 2004, denominado “Cenários Exploratórios de Minas Gerais – 2003-2006 – foram diagnosticados os principais entraves ao desenvolvimento do Estado nas mais diversas áreas estratégicas. Em se tratando da área educacional duas questões a serem enfrentadas foram destacadas. A primeira, referente aos resultados apresentados pelo Programa de Avaliação da Rede pública de Educação Básica – PROEB, instituído na eminência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, demonstrou que existem grandes contrastes no quadro que caracteriza a educação pública em Minas.

Os baixos desempenhos apresentados pelos alunos foram considerados consequência dos impactos causados pela violência sobre as escolas. Seus resultados, significativamente inferiores aos apresentados por escolas não acometidas pelo problema, indicaram que a violência escolar é maior nas escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, onde residem populações de baixo nível socioeconômico.

Este desafio tornou-se, para gestão pública, a segunda questão a ser considerada, ou seja, a convergência dos fatores ligados ao crescimento da violência urbana, juntamente com a grande desigualdade de renda e altos níveis de pobreza.

Deste modo, o projeto EVCA apresenta uma série de ações voltadas para o restabelecimento de um ambiente adequado ao desenvolvimento da aprendizagem que, em parceria com a SEE/MG, se baseia nos resultados produzidos pelas avaliações sistêmicas, à luz de estudos já realizados, como por exemplo, o que se intitula “Perdas Sociais Causadas pela Violência: A Violência nas Escolas” (2003), elaborado pelo Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública da UFMG - CRISP. Seu objetivo foi explicitar as relações existentes entre a violência nas escolas, o medo que ela provoca e seu impacto no desempenho dos alunos.⁷⁶ Também as pesquisas desenvolvidas pela UNESCO, principalmente as realizadas por Mirian Abramovay⁷⁷, têm sido abordadas nos documentos da SEE/MG ao tratar a questão.

⁷⁶ Esta pesquisa foi realizada em 50 escolas públicas de Belo Horizonte, selecionadas aleatoriamente com alunos de séries diversas, que foram submetidos a questionários contendo questões sobre suas percepções acerca da violência nas escolas e sua relação com o desempenho escolar apresentado por eles.

⁷⁷ Nos documentos produzidos pela SEE/MG sobre o Projeto, o livro da referida autora “Violência nas Escolas” de 2002, publicado pela UNESCO é uma referência bibliográfica bastante citada. A importância dada a ele pode ser exemplificada pelo fato de que esta Secretaria, em parceria com a UNESCO, editou uma versão resumida do livro, distribuindo-o para todas as escolas participantes.

Do ponto de vista da qualificação dos docentes para enfrentarem tal desafio, objeto específico desta pesquisa, a Resolução SEE nº 416/03, de 4 de junho de 2003 (ANEXO B), que institui na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais o projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa* de apoio às escolas em área de risco social; considera a necessidade de:

promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas que atendem à parcela mais carente da população;

proporcionar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos e para todos que dele participam.

Ademais, o projeto sugere um estudo do perfil da violência nas escolas públicas, buscando informações mais detalhadas sobre os tipos de ocorrências transgressoras que são mais comuns no cotidiano escolar, a classificação do tipo de violência vivenciada em cada escola, além de dados que permitam realizar correlações entre cada classe de delito e fatores específicos da escola. Para isso, prevê que é necessário trabalhar também com os professores e todos os demais profissionais que atuam na escola, com os alunos e com a comunidade, procurando estabelecer uma compreensão mais ampla da violência como fenômeno social, que possui uma face visível e muitas outras mais sutis.

Para a política em questão, estes desafios devem ser enfrentados, prioritariamente, visando à reversão dos baixos resultados alcançados pelas práticas educativas, junto às localidades que apresentam maiores dificuldades sociais. “O conhecimento dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais deve se constituir em base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade” (SEE/MG, 2004).

É a preocupação que se identifica com as políticas situadas na articulação estabelecida entre princípios de “eficiência” e “mobilidade social”⁷⁸, embora buscando justificativa na ideia de “igualdade social”. Esta suposição se operacionaliza em três ações fundamentais: a formação do cidadão, a igualdade de tratamento na escola e a igualdade de acesso à educação. Entendida como um “bem público de eficiência social” a escola passa a referenciar suas propostas no mundo produtivo, na garantia do capital humano ao desenvolvimento da sociedade.

Com raízes nos interesses da competitividade, nota-se que essa política também demonstra intenções de fortalecer a dinâmica da modernidade, quando defende, para a

⁷⁸ A política educacional brasileira dos últimos anos vem assumindo de forma cada vez mais forte, a ideia de “mobilidade social”, com a educação sendo encarada como bem de consumo privado a ser trocado no mercado de trabalho. Conseqüentemente, exige da escolarização instrumentos de estratificação e de adaptação aos interesses do mercado. (MACEDO, 2000).

formação dos profissionais, o modelo de programas expressos nos indicadores de qualidade e melhoria dos resultados que desenvolvem as “competências docentes”. Esta tendência, de modo efetivo tem marcado, nas políticas educacionais do Estado, uma “excessiva” responsabilidade para a atuação e formação dos professores, de modo a tender transformá-los nos únicos atores capazes de promover a tão esperada “melhoria da qualidade”. Oliveira (2003, p.32) faz um comentário pertinente a este respeito, quando afirma que:

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constringidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

A seguir passamos a analisar o projeto Escola Viva Comunidade Ativa - EVCA a partir dos documentos que registram sua estruturação e pressupostos, buscando conhecer quais propostas e estratégias para a ação docente são previstas explicitamente, a fim de contribuir para a formação e atuação dos professores frente ao desafio exposto.

4.2. A experiência de Minas Gerais

Conforme apresentamos o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – EVCA foi oficialmente instituído em 2003, por meio da Resolução SEE/MG nº 416/2003. O documento estabeleceu como foco: “tornar as escolas públicas melhor preparadas às necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo” (SEE/MG, 2004).

Para a primeira fase foram selecionadas 79 (setenta e nove)⁷⁹ escolas estaduais de Belo Horizonte, distribuídas em bairros, vilas aglomerados da cidade, que atendem, aproximadamente, 100.000 alunos, segundo dados da SEE/MG. Quanto à segunda, que atende as escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, encontramos nos registros da SEE/MG que, primeiramente, 114 (cento e quatorze) escolas de 15 (quinze) municípios e cerca de 130.000 alunos foram atingidos e que, atualmente esses indicadores foram elevados

⁷⁹ Que no ano de 2005 ampliou para 106 (cento e seis).

para 221 escolas e 360.000 alunos. Os dados do interior mostram que são 84 (oitenta e quatro) municípios mineiros envolvidos em um total de 291 escolas, revelando um envolvimento de aproximadamente 120.000 alunos.

De acordo com a publicação apresentada em 2004, para este projeto “conter a violência na e contra a escola é, efetivamente, uma das motivações do projeto, pois é fundamental restabelecer nelas o ambiente e as condições adequadas à realização do processo educacional”. (SEE/MG, 2004, p.03). No entanto, este órgão reconhece que a formulação de políticas públicas visando esse objetivo requer conhecimento do contexto escolar, das características e demandas da comunidade, na mesma proporção em que exige compreensão e estudos sobre o fenômeno da violência escolar. Para isso, como já citamos⁸⁰ foram necessários parcerias e estudos de pesquisas que ajudassem as escolas e a SEE/MG a definirem as noções de violência diante das diferentes concepções culturais existentes, que definem como aceitáveis ou inaceitáveis certos comportamentos, e da multiplicidade de manifestações vivenciadas pelas escolas.

Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado adotou para o projeto uma concepção que caracteriza a violência como:

- atos relacionados ao vandalismo, uso e venda de drogas e outros que caracterizam formas objetivas de manutenção da violência;
- ações que se dão a partir da detenção do poder simbólico por um grupo social que nega a identidade, os direitos e a vontade do outro, caracterizando a violência simbólica;
- a sensação de medo da violência, que caracteriza a chamada violência subjetiva.

Dos registros disponibilizados⁸¹, também pudemos evidenciar que o projeto trabalha com a hipótese de que as escolas antes consideradas “ilhas de ordem”⁸², passam a refletir os conflitos da comunidade externa que se manifestam sob diferentes maneiras: - indisciplina dentro escola - delinquência juvenil - vandalismo e depredação dos prédios escolares. Nesta direção, a violência passa a representar para a gestão pública, a própria negação da instituição escolar, uma vez que sem o ambiente adequado que propicie as condições básicas, a escola não pode cumprir sua função sócio-educativa.

Com base nessas ideias, o governo mineiro defende a necessidade de investir numa estratégia de segurança para as escolas em parceria com outros setores públicos. No entanto expressa que, de acordo com os referenciais teóricos que fundamentam o projeto, medidas

⁸⁰ Cf: pag 14.

⁸¹ Cf: www.educacao.mg.gov.br. Link Projeto Escola, Viva Comunidade Ativa.

⁸² Cf: pag 34.

isoladas de segurança como, elevação de muros, instalação de grades, de sistemas de alarmes e aumento de policiamento não são suficientes para que sejam superados os problemas. Primeiro, porque seria reduzir a violência escolar ao âmbito puramente policial, e segundo, porque atribuiria somente ao contexto externo da escola sua geração. Extraída da teoria, essa afirmação leva os gestores públicos a concluírem que: “a violência, portanto, não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo que a escola significa, ou ainda pior, àquilo que ela não consegue ser”. (SEE/MG, 2004, p.05).

Por tais razões este órgão entende que o caminho para a superação do problema precisa passar pela democratização da escola integrada à comunidade, de modo a transformá-la no espaço de referência que deve ser protegido e valorizado por todos. Essa democratização significa repensar suas práticas e relações internas, realizando modificações na forma de funcionamento e nos currículos, de modo a permitir lugar para as várias manifestações culturais dos alunos. Nesta perspectiva a escola passa a ser um espaço mais inclusivo, aberto à participação da comunidade, podendo contribuir para o desenvolvimento pessoal e a realização profissional de sua clientela. No entanto, não se pode esquecer, como já mencionamos que essa diversidade cultural não pode ser entendida somente como o modo próprio de vida, usos e costumes; mas sim como geradora de relações muitas vezes conflituosas entre as culturas. (HELLER, 2000).

A proposta do EVCA está inserida no plano de ação de dois principais projetos estruturadores do Estado, que são: *Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental e Universalização e Melhoria do Ensino Médio*⁸³. De acordo com a destinação explicitada, o projeto foi pensado para ser implementado em três fases gradativas, a saber:

- 1º escolas estaduais de Belo Horizonte
- 2º escolas estaduais na região metropolitana da capital
- 3º escolas estaduais de outros municípios do interior do Estado.

Referindo-se aos critérios de seleção das escolas foram consideradas as instituições mais necessitadas. A Resolução SEE/MG nº 461/2003 estabeleceu em seu Art. 2º que:

[...] as escolas participantes do Projeto serão definidas pela SEE, com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da frequência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam. (SEE/MG, 2004, p.20).

Desta forma foram considerados indicadores de seleção:

- Escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social;

⁸³ Com dotação orçamentária prevista no PPAG 2004- 2007 foram dispostos R\$29.285.713,00 para o Ensino Fundamental e R\$8.444.651,00 para o Ensino Médio, no exercício financeiro dos anos de 2004 -2007.

- Espaços deteriorados;
- Professores desestimulados e ausentes;
- Práticas sem sentido e sem alcances positivos;
- Baixos índices de desempenho dos alunos;
- Comunidades pouco participativas;
- Roubo, pichações, descaso com o patrimônio público.

É importante dizer que apesar de estarem explicitados, como demonstra a Resolução citada, não encontramos a exposição da metodologia utilizada para o levantamento desses critérios adotados. O que pudemos perceber é que, embora tenha sido considerado, o fator socioeconômico não foi o único levado em conta pela SEE/MG; muita relevância foi atribuída, também, aos níveis de desempenho escolar nas avaliações de grande porte, como SIMAVE e SAEB. Assim sendo, entendemos que a seleção das escolas participantes se deu pelo cruzamento de dois parâmetros: Índices de Vulnerabilidade Social e Desempenho Escolar.

Como proposta para mudar essa realidade encontrada, e tornar as escolas públicas mais preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e, visando melhores condições para que se efetive o processo educativo; o projeto EVCA propõe, para as escolas selecionadas, as seguintes mudanças:

- *Na estrutura física escolar* (reformas, ampliações, construções, mobiliários e equipamentos);
- *Na relação com a comunidade* (escola, aberta nos finais de semana, ações voluntárias, novas parcerias);
- *Na proposta pedagógica* (alunos em tempo integral na escola, capacitação de diretores, professores, projetos/programas com parcerias).

Ao adotar essas medidas evidencia-se que a gestão pública do Estado se mostra alinhada às reformas educacionais das últimas décadas, que aproximam das chamadas políticas de equidade, ou seja, aquelas que se amparam no princípio de atendimento frente à escassez de recursos, discriminando “positivamente” a favor daqueles considerados os mais necessitados. (CARNOY, 2003).

Nestas políticas se amparam as tendências atuais que balizam os programas de formação continuada. Trata-se de metodologias que empobrecem a noção de conhecimento, valorizam a epistemologia da prática e enaltecem as competências. Também focadas na teoria dos resultados, são estratégias que vêm contribuindo, fortemente, para a resignificação do

conceito de profissionalização docente, sobretudo a partir da década de 1990. Fiel aos que criticam a definição de docente pelo eufemismo de “professor-profissional”, capaz de responder aos problemas imediatos do cotidiano escolar; nossa concepção está ancorada na reafirmação do trabalho docente e daquilo que lhe é decorrente: - a função de ensinar e transmitir conhecimentos e o papel da escola em democratizá-los, com vistas à transformação social e humana.

4.2.1 A estrutura do Projeto

Encontramos nos registros que o EVCA está centrado em um conjunto de frentes a serem implementadas de acordo com as prioridades estabelecidas pelas escolas. Assim sendo, sua estrutura está firmada em três elementos básicos:

1. *Conhecer para Planejar* – trata-se de pesquisa⁸⁴ destinada à construção do perfil das escolas estaduais participantes, contendo os indicadores de violência escolar, a fim de orientar projetos de políticas públicas voltadas para a prevenção da incidência no ambiente escolar.
2. *Planejar para Mudar* – estabelece a necessidade de capacitar as escolas envolvidas para a elaboração de seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI. Este instrumento permite à escola mostrar suas características, necessidades e demandas específicas, de modo a tornar explícitos o compromisso e as expectativas dos gestores, educadores e de toda comunidade para com a melhoria, bem como traduzir as necessidades e demandas, no limite das possibilidades de atendimento da SEE/MG.
3. *Alternativas de Mudança* – elenca as propostas e possibilidades da SEE/MG para a implementação das melhorias nas escolas, num rol de atuação que abrange: - Abertura da escola à comunidade aos finais de semana - Ampliação da jornada escolar - Orientação afetivo- sexual - Reelaboração dos currículos de forma a melhor traduzir as reais expectativas e vivências das comunidades de inserção das escolas e Melhoria da qualidade do ensino, incorporando ações setoriais como a reorganização dos currículos, calendários, ferramentas e tecnologias de ensino, ajustados aos PDPIs das escolas.

⁸⁴ Na primeira fase contou com a parceria do Centro de Estudos de Criminalidade Pública – CRISP da UFMG.

Referindo à primeira alternativa, trata-se do subprojeto denominado *Abrindo Espaços*, programa criado pela UNESCO e já implantado nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco; cuja finalidade é combater a violência que atinge especificamente os jovens de periferia dos grandes centros urbanos. Pretende promover a integração escola-comunidade realizando atividades culturais, esportivas e de lazer na escola, que passa a ficar aberta durante os fins de semana. Busca-se a construção de uma escola aberta à comunidade, solidária, sem violência e de boa qualidade.

Nos documentos analisados percebemos que o envolvimento dos profissionais da escola no projeto se dá de forma espontânea. Em todos os registros vimos que a escola deve contar com a participação de pessoas da comunidade, como voluntários⁸⁵, para promoverem oficinas e atividades, principalmente com os jovens, de modo à “[...] favorecer seus sentimentos de respeito, pertencimento, cuidado e compromisso entre escola e comunidade”. (SEE/MG, 2004).

O subprojeto denominado *Aluno de Tempo Integral*, como proposta de ampliação da jornada escolar tem como objetivo atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais, visando à melhoria do seu rendimento escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas. Considerando as heterogêneas regiões do Estado e a diversidade de problemas que se apresentam, a SEE/MG propõe um processo de implantação gradativo; pois entende que uma escola de tempo integral não pode ser apenas a reprodução, em outro turno, dos mesmos procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados.

O Projeto Alunos de Tempo Integral, além disso, se constitui em um poderoso instrumento de superação das desigualdades sociais que marcaram o nosso Estado, por assegurar mais atenção aos que dela mais necessitam. Tem como pressupostos a defesa do ideal de equidade no tratamento das diferenças, o que significa também reconhecer ritmos e potencialidades diversos, e a consciência de que o direito à educação não se restringe ao direito do acesso à escola. É mais do que isso, o direito de aprender e de inventar novos caminhos, de vivenciar novas experiências, de ampliar horizontes, de conhecer o mundo. (SEE/MG, 2004: Texto adaptado da Cartilha do Projeto Aluno de Tempo Integral).

Esta política concebida na LDB 9394/96 Art.34 § 2º vem se arrastando enquanto discurso, desde então. O fato de ter sido prevista em caráter progressivo está descansado, de certa forma a maioria dos gestores públicos, que atribuem à sua viabilização inúmeras dificuldades. Especialmente quanto à preparação e formação dos professores para atuarem

⁸⁵ Cf. Termo de adesão no ANEXO C.

neste regime, acreditamos ser necessário retomar, inicialmente, as concepções de formação no âmbito de sua legitimidade, com suas tendências e limites. Estamos falando de políticas de formação que dão ênfase à conscientização do papel dos professores na sociedade, e, sobretudo, na valorização desses profissionais. Com um plano de carreira estruturado no parâmetro do compromisso social dos educadores, que expressa às necessidades educativas do nosso povo e com a qualidade histórica da escola. (FREITAS, 2007). Assim sendo, entendemos que eles poderão exercer o papel de educadores e atender ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que prevê dentre suas vinte e sete ações a de incentivar os docentes à:

[...] elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência. (PNEDH, 2008).

Quanto à possibilidade de oferecer orientação afetivo-sexual aos alunos a SEE/MG lança o subprojeto *Programa de Educação Afetivo- Sexual- PEAS*⁸⁶ objetivando atender às necessidades dos alunos na construção de sua identidade como pessoa e como cidadão. A Secretaria espera que os educadores mantenham um olhar atento na realidade, a fim de inspirar uma postura ética de compromisso com a formação integral do educando. A partir de 1999, esse Programa passa por duas mudanças importantes. Primeiro, a ter as Secretarias de Estado da Saúde, de Desenvolvimento Social e Esportes e a Fundação Odebrecht como parceiras. Com isso, o Programa torna-se uma estratégia importante para que as escolas, unidades básicas de saúde e ações sociais possam atuar de maneira conjunta e coordenada no atendimento das necessidades dos adolescentes. E em segundo lugar a sua significativa expansão chegando, em 2003, a 430 (quatrocentos e trinta) escolas estaduais, em 90 (noventa) municípios, das 46 (quarenta e seis) Superintendências Regionais de Ensino do Estado atingindo, aproximadamente, 250 mil alunos dos ensinos Fundamental e Médio.

Foi em 20005, que novas mudanças nos âmbitos da gestão, da dinâmica de funcionamento e do modelo de capacitação dos profissionais das áreas de educação e saúde se estruturaram. Esta nova organização, segundo o Governo, preservou o marco referencial e a metodologia de trabalho, ou seja, aquela que utilizava como parte da política de valorização do servidor, os próprios funcionários para serem os multiplicadores dos conhecimentos. O sentido básico das mudanças introduzidas é a integração do Programa no conjunto das ações

⁸⁶ Iniciado em 1994 a partir do vídeo *Segredos de Adolescentes* realizado pelos alunos da EE. Pedro II em Belo Horizonte, que retrata as angústias e anseios dos jovens com relação à afetividade e sexualidade.

estratégicas da SEE/MG e uma articulação mais efetiva com os demais parceiros. Em decorrência destes ajustes o PEAS passa a ter como objetivo central a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes através de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões da afetividade, da sexualidade e da saúde reprodutiva. Sua importância, de acordo com a SEE/MG, se deve à característica especial de não ser meramente preventiva, mas sim visando o desenvolvimento da cultura do autocuidado:

O novo olhar do PEAS está na saúde física e no bem-estar social quando prepara para os seus professores e também os adolescentes para disseminarem conhecimentos e atitudes proativas. (www.educacao.mg.gov.br/component/article/108/1054-educacao-integ...).

Em relação aos profissionais para atuarem no projeto, constatamos que a Secretaria mantém a estratégia de multiplicação dos conhecimentos, lançando mão dos próprios servidores públicos das instituições parceiras. Argumenta que é uma metodologia participativa, que valoriza os profissionais e tem a aprovação total dos cursistas. Em que pese a premissa de que: “a profissão docente é uma profissão em construção”, é necessário que esta seja alicerçada na autonomia, na reflexão da prática de modo crítico, considerando seu contexto sócio-histórico. Assim sendo, não entendemos que estratégias desta natureza (de multiplicadores), contribuem para a criação de novas culturas profissionais de formação, que promovem a aprendizagem permanente, o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas. Concordamos com Libâneo (2004) que afirma ser na escola, seu contexto de trabalho, o espaço onde os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, capazes de promover mudanças pessoais e profissionais.

Na perspectiva do autor, a alternativa de crescimento tanto pessoal, quanto intelectual e profissional do docente precisa contemplar oportunidades individuais e coletivas que com o uso da estratégia de multiplicação é impossível. Considerando a complexidade do contexto escolar e os seus desafios, entende-se que são nesses espaços (individuais e coletivos), que podem acontecer a interação entre os profissionais da escola e sua flexibilidade em partilhar concepções e experiências a partir, evidentemente, de propostas/programas de formação consistentes e preparados para os reais desafios da escola, que não só se limitam aos resultados.

Para tentar combater a desigualdade racial no Sistema Educacional, foi proposto o *Projeto de Valorização da Cultura afro-brasileira na Escola Pública*. A partir dos desafios definidos para a educação em Minas Gerais: qualidade, equidade e eficiência, a SEE/MG

entendeu que a inclusão dessa temática no currículo das escolas significa não apenas cumprir determinação legal; ou mais uma disciplina no currículo. Mas sim “[...] um tema que deverá permear todas as áreas da Educação, de forma coletiva, participativa, transversal e disciplinar”. Em sintonia com os princípios previstos pelos PCNs, já abordados neste trabalho, que são: a “dignidade da pessoa humana”: pautada no respeito aos direitos humanos, no repúdio a qualquer tipo de discriminação e acesso às condições de vida digna; e a “igualdade de direitos”: fundada no princípio da equidade efetiva, conclui-se que esta proposta se alinha aos critérios adotados para a eleição dos temas transversais e sua metodologia.

Ao tomar esta afirmativa na relação entre a temática do projeto e as manifestações de violência no ambiente escolar, podemos defender que as propostas de programas de formação de educadores ainda não contemplam essa dimensão em sua plenitude. Continuamos encontrando, como vimos no documento do MEC⁸⁷, cursos que não incluem matérias voltadas para a formação política, nem para o tratamento de questões sociais; mas sim permanecem atendendo às predominâncias da época, conservando a neutralidade dos conhecimentos e do trabalho educativo. Sendo assim, não deparamos nos documentos analisados com ações efetivas e consistentes que garantam aos educadores condições e conteúdos para lidarem com a questão.

E, insistindo na busca pela melhoria da qualidade a SEE/MG propõe reorganizações de ordem pedagógica que se ajustem aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDPI). Idealizado para ser o plano global de desenvolvimento das instituições escolares, integrantes do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – EVCA, este teve como fundamento principal a construção coletiva, que previu o envolvimento de representantes de toda a comunidade escolar, desde gestores, professores, demais profissionais, alunos e pais. Para isso, foi distribuído um roteiro⁸⁸ a todas as escolas participantes, para ser o manual metodológico de sua criação.

Com o título *Como a escola pode mudar: as alternativas disponíveis*, este manual referiu-se a seis componentes indispensáveis para a elaboração e implementação do PDPI, que são:

- Abertura da escola à Comunidade – com estruturação de plano:

⁸⁷ Cf: Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos Temas Transversais e ética. MEC/SEF, 1997, p.52.

⁸⁸ Cf: Caderno de Orientações PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional SEE/MG, 2004.

As escolas de uma forma bem planejada e organizada, mediante um Plano de Atendimento, devem abrir nos fins de semana para que 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 da comunidade para o trabalho e protagonismo social.

- Ampliação do atendimento escolar – entre outros segmentos o Ensino Fundamental:

O ensino Fundamental com duração de 9 anos a contar de 2004, passa a matricular crianças de 6 anos. Essa opção deve ser adotada pela escola desde que sua rede física comporte o aumento da demanda.

- Melhoria da qualidade do ensino – organização de plano curricular ajustado ao novo projeto da escola:

Tendo como referência as novas propostas curriculares da Secretaria, a escola pode reorganizar o seu plano curricular de modo a ajustá-lo aos objetivos formativos do seu PDPI.

- Desenvolvimento de recursos didáticos – específicos para cada escola:

A escola pode propor projetos de ensino para o desenvolvimento de recursos didáticos mais adequados ao trabalho pedagógico que pretende realizar, especialmente se pretende introduzir o estudo de temas novos no seu plano curricular.

- Apoio à escola – fortalecimento da direção e do colegiado da escola:

A escola pode pleitear sua inclusão no Projeto de Capacitação de Gestores e de Membros do Colegiado, a serem implementados pela SEE/MG, e propor atividades que estimulem a participação efetiva da comunidade na administração da escola.

- Apoio ao educador – capacitação de educadores para realizar o PDPI da escola:

A escola pode demandar a realização de cursos de capacitação para que a sua equipe de educadores se torne melhor preparada para implementar o seu PDPI. Para isso, deve definir as áreas e temas a serem tratados.

- capacitação de professores alfabetizadores:

A escola que trabalha com a alfabetização de crianças ou adultos deve demandar que a sua equipe docente seja especificamente preparada para realizar bem essa tarefa.

- apoio à atividade docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino:

Além dos novos recursos didáticos que a SEE/MG colocará à disposição dos professores, eles podem, em grupo, apresentar propostas de desenvolvimento

de projetos de ensino que contribuam para melhorar o interesse e aproveitamento dos alunos.

- Garantia de padrões básicos de funcionamento:

- quanto à infra-estrutura:

A escola deve, no PDPI, especificar as suas necessidades em relação a mobiliários, equipamento e adequação do espaço físico aos planos e atividades programadas.

- quanto à administração:

A escola deve informar, no PDPI, as necessidades em relação ao perfil e quantidade de pessoal técnico, administrativo e docente para a implementação do plano.

- quanto aos recursos pedagógicos:

A escola deve criar salas ambientes, bibliotecas e laboratórios de ensino onde se fizer necessário e prover-se de materiais indispensáveis a um trabalho didático de qualidade.

Com base nestas orientações, a escola deveria realizar uma série de encontros com as equipes participantes, de modo a culminar na apresentação de um plano contendo:

- 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;

E sendo uma construção coletiva:

- 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.

De acordo com a publicação citada, a elaboração do PDPI não deve ser reduzida “a um mero ritual, um ato burocrático, mas constituir um processo vivo e participativo de toda a comunidade escolar”. (SEE/MG, 2004). Esta premissa nos leva a crer que a gestão pública delega à comunidade um papel indispensável no sucesso da escola, e que o projeto EVCA deve contar como sua efetiva participação para que sejam superados os problemas.

No caso específico da formação dos professores, observamos que o manual metodológico de criação do Projeto, só faz referência explícita à capacitação dos professores

alfabetizadores de crianças e adultos. As demais ações estão ancoradas no estímulo à elaboração de projetos e materiais didáticos. Tendo em vista os objetivos do EVCA, cujo mais importante é “tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência escolar e da exclusão social”; entendemos que a SEE/MG, poderia promover de forma mais efetiva capacitações ou oportunidades às escolas de criarem propostas específicas para o entendimento e tratamento dessas manifestações. Deste modo, certamente, o Sistema de Ensino ofereceria à instituição escolar condições para o cumprimento, tanto da sua função educativa, quanto do seu papel social. Para que isso se torne realidade, acreditamos que as políticas públicas precisam enxergar a escola como uma instituição que tem as mesmas características de outras que participamos; nela o estudante está inserido, está vivendo e passa boa parte de seu dia. Ademais, que neste espaço manifestam-se problemas e conflitos semelhantes aos que existem em outras instituições. (DELVAL, 2004).

Ao apresentar o elemento básico de estruturação do projeto que se refere a *Planejar para Mudar*, encontramos nos registros que o atendimento às demandas e propostas das escolas só seriam considerados no limite das possibilidades da SEE/MG. Os repasses financeiros, administrados pela Superintendência de Apoio ao Estudante – SAE⁸⁹ foram extraídos, essencialmente, do:

- *Programa de Manutenção e Custeio*: destinado a todas as escolas para fins de pagamento de despesas diárias previstas na legislação. Obedecendo ao princípio da universalidade o Programa divide os recursos de acordo com o número de alunos multiplicado pela renda *per capita* definida, antecipadamente, pelo MEC.
- *Programa Nacional de Merenda Escolar*: também seguindo o princípio da universalidade repassa a todas as escolas o recurso proporcional ao número de alunos multiplicado por 200 (dias letivos) e pelo valor *per capita* pré-definido.
- *Programa de Mobiliário e Equipamentos*: sem caráter universal, este Programa é divulgado nas 46 Superintendências Regionais de Ensino e se baseia na lógica de prioridades definidas, em última instância, pela Secretária de Estado da Educação⁹⁰.

⁸⁹ Os recursos financeiros destinados às escolas estaduais são geridos pela SEE/MG, que é organizada basicamente em duas Subsecretarias: a Subsecretaria de Administração do Sistema de Educação, voltada para a gestão e controle dos recursos financeiros destinados às escolas, e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, destinada à implementação dos projetos pedagógicos adotados pela SEE.

⁹⁰ Vale ressaltar que das propostas analisadas as que mais se destacam são as solicitações de carteiras, em seguida computadores, máquinas de Xerox e alarmes.

- *Programa de Construção, Reforma e Ampliação de Prédios Escolares*: seguindo a mesma lógica do anterior, as escolas fazem as planilhas contendo suas necessidades e estas passam por todo o processo já descrito acima.
- *Programa Dinheiro Direto na Escola*: repasse direto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em Brasília, para as escolas é um Programa universal e depende do número de alunos.

No entanto, também encontramos que os repasses destinados às atividades de capacitação e realização de eventos pedagógicos só são oferecidos de acordo com a necessidade e disponibilidade orçamentária. E que, repasse pontual para algum outro projeto em evidência, que não o EVCA, é esporádico. A nosso ver esta definição confirma, inclusive para o EVCA, que há uma prioridade especial nas ações e demandas que se referem à infraestrutura e aquisição de equipamentos, sobrepondo as iniciativas de preparação e formação dos profissionais da escola. Embora seja delegada autonomia para a definição de áreas e temas a serem tratados, bem como para a apresentação de propostas e projetos elaborados pelo grupo de professores; a SEE/MG parece apostar muito mais nos recursos materiais e físicos para o enfrentamento da violência escolar.

Esta ação está sintonizada com a sustentação da Secretária de Estado da Educação Prof^a Vanessa Guimarães Pinto, quando apresentou “A educação Pública em Minas – o desafio da qualidade” (2003), ou seja, de que, juntamente com o projeto Escolas Referências⁹¹, o projeto EVCA representaria o “carro chefe” das políticas a serem implementadas no Estado.

Por outro lado, esta priorização tem provocado muitas críticas por parte das escolas que não pertencem a nenhum dos dois Projetos. Elas se consideram em segundo plano e, até mesmo “excluídas” da administração, uma vez que a maioria das ações e investimentos está destinada a esses programas. Outra questão se revela quando se pensa em como ficarão essas escolas selecionadas ao término dos projetos, especificamente no que diz respeito à sustentabilidade das ações a serem implementadas em longo prazo. E se as escolas participantes recebem, além dos recursos universais, atendimento aos pedidos de reforma e aquisição de mobiliário e recursos suplementares de custeio e merenda, desde 2003, outras que não estão incluídas no projeto estão gerindo seus projetos e iniciativas apenas com os

⁹¹ Iniciado em 2004, tem como lema o “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública” e “a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade”. Foram selecionadas 223 escolas de acordo com os seguintes critérios: escolas que se destacavam em sua comunidade pelo trabalho que realizavam por sua tradição ou pelo número de alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando torná-las focos irradiadores da Educação no Estado.

recursos repassados em caráter universal. Encontramos a resposta da SEE/MG na já mencionada política de equidade, defendendo “[...] que as escolas mais vulneráveis socialmente e que apresentam os piores níveis de desempenho escolar” são as que necessitam de mais cuidado.

Como sistema de apoio e orientação às escolas o projeto prevê que em cada SRE seja constituída uma Equipe Regional de Operacionalização com a finalidade de apoiar, orientar e acompanhar às escolas na elaboração e desenvolvimento do PDPI. Além disso, integra a equipe de operacionalização em nível Central, o Comitê de Apoio às Escolas do Projeto EVCA, constituído por diretores e ex-diretores de escolas públicas, que já obtiveram reconhecimento da comunidade pelos bons resultados no esforço de tornar à escola mais inclusiva e de reduzir a violência.

4.2.2 Resultados esperados e indicadores do EVCA

De acordo com a SEE/MG são três as classes de resultados esperados com a implementação do projeto EVCA.

A primeira relaciona-se com a atividade fim da educação, ou seja, a garantia das condições adequadas para a aprendizagem. Pretende assegurar a todos o direito à educação não apenas como acesso à instrução, mas, também, acesso aos bens sociais por intermédio do processo educativo, que deve ser fruto da democratização da escola. Exige que a proposta curricular exprima a pluralidade das dimensões de formação das crianças, dos jovens e dos adultos – os sujeitos da aprendizagem – bem como dos profissionais que com eles trabalham. Neste sentido espera que “[...] a escola fique sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos, tornando-se uma escola que resgate sua condição de tempo-espço, de socialização e de individualização, de cultura e de construção de identidades diversas”. (SEE/MG, 2004, p.15). Inclui-se também, nesta classe, a busca por melhores resultados nos níveis de desempenho escolar dos alunos pertencentes às escolas participantes.

Talvez, de modo implícito ou indireto sejam contempladas ações que se dedicam especificamente ao preparo contínuo dos profissionais que atuam nestas escolas. Mas, no documento oficial, que estudamos, só encontramos explicitadas ideias gerais e abrangentes, que ditam condutas para a escola como um todo. Não se trata de querer encontrar fórmulas e

ações pré-estabelecidas para o enfrentamento da violência; nem de comungar com as teorias que atribuem aos professores responsabilidade total pela transformação da escola e de seus estudantes. Ao contrário, repudiamos o argumento de que as escolas são de má qualidade porque seus profissionais são despreparados; como nos mostra Shiroma e Evangelista (2004), ser a defesa da maioria das políticas públicas pensadas para educação, desde os anos de 1990. Por essa razão é preciso não esquecer que, a despeito da aparência progressista do discurso oficial sobre a formação docente, essa problemática continua amparada, muito mais no campo de interesses do Estado, como arena de disputas entre interesses, preferencialmente, econômicos e geradores dos resultados.

A segunda classe de resultados é demarcada pela busca do reconhecimento da escola como um bem comum, considerado um patrimônio a ser usufruído e preservado por todos. Sendo o PDPI um instrumento de transformação da escola, este deve traduzir os anseios de toda a comunidade e do seu entorno.

Nessa perspectiva, o direito à educação constitui-se 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. (SEE/MG, 2004, p.15).

Assim, o governo acredita que a escola poderá ser um lugar privilegiado, apropriado e cuidado pela comunidade, com grandes possibilidades de diminuir as manifestações de violência.

Para provocar esse amadurecimento, somente um profissional consciente de seu papel, com capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural presente no contexto escolar, poderá valorizar e respeitar a cultura de todos os seus alunos. Assim sendo, entendemos que iniciativas desta natureza – como o projeto EVCA - seriam mais consistentes se previssem recursos e espaços específicos, não só para a elaboração coletiva de projetos, mas sim para uma permanente reflexão pedagógica, que pode ir além dos elementos básicos da formação inicial dos docentes, que é a proposta de formação continuada. Eis a teoria que sustenta nossa afirmação:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em

consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p.29).

Como terceira classe de resultados esperados, a SEE/MG pretende que a escola se transforme num “Grupo Operativo” ⁹², isto é, que seja 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. Quanto à construção de um projeto comum o documento se remete à afirmação de que são históricos os processos individualizantes vivenciados nas escolas, especialmente na prática dos educadores, mesmo sabendo que essa só pode evoluir com a negação do individualismo. “[...] falta uma dimensão de “grupo” que afirme a existência de um “projeto comum” passível de constituir-se em contexto e condição para o desenvolvimento profissional e institucional”. (SEE/MG, 2004, p.16).

Referindo-se à escola como um grupo que aprende com sua própria experiência o documento repudia as concepções de educação e escola que derivam das visões administrativas fundadas na empresa, e defende a importância das especificidades inerentes à natureza do trabalho em educação. Proclama que, neste modelo, há pouca atenção destinada aos “aspectos humanos” da organização, reduzindo-se tudo a questões de natureza técnica. Assim está registrado:

[...] na educação, o ponto de partida para o sucesso de processos de mudanças depende fortemente do que os atores envolvidos fazem e pensam. Na educação, as tarefas são frequentemente complexas e imprevisíveis, exigindo do educador uma intervenção crítica que não é permitida por um sistema de procedimentos padronizados. (SEE/MG, 2004, p.17).

Entendemos que essa premissa permite às escolas se projetarem como espaço de concepção, realização e avaliação de suas iniciativas. Nessa perspectiva, é imprescindível que elas assumam suas responsabilidades, sem esperar que instâncias administrativas superiores saiam à frente, sem, no entanto, manterem fortalecidas suas relações com o sistema de ensino. Mas, para garantir essa autonomia é necessário que seus profissionais dominem as bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas no coletivo, pois como afirma Freitas (1991) são novas formas de estruturação das escolas que precisam:

[...] ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da

⁹² A SEE/MG utiliza para essa definição a teoria de PICHON RIVIÉRE E. *O Processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Segundo o autor, um grupo de trabalho só se torna operativo quando possui uma tarefa interna e uma tarefa externa, tratadas pelo grupo de um modo equilibrado.

escola”, com o apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.* (grifos do autor). (FREITAS, 1991, p.23)

Como um grupo socialmente competente é intenção tornar a escola mais efetiva no que tange ao desenvolvimento de “competências”, inserindo-as nos diferentes documentos oficiais possuidores das diretrizes para a educação básica. Com esta concepção, o governo espera que a escola cumpra o seu compromisso social, utilizando a noção de competências sociais como vivências socialmente efetivas⁹³. Acredita que assim ela poderá se transformar em um ambiente adequado para formar pessoas capazes de serem socialmente bem-sucedidas:

O sucesso do seu projeto educativo depende de ela mesma estar sintonizada com os valores e demandas do seu tempo e tornar-se capaz de apresentar soluções reconhecidas como valiosas pela comunidade a que serve. (SEE/MG, 2004, p.19)

Abordar o desenvolvimento de competências que registram as políticas públicas significa embrenhar por um caminho bastante polêmico. Vários são os autores que estudam esta metodologia e diversas são as interpretações. Tomadas diretamente em relação ao objeto desta pesquisa, entendemos que é intenção da SEE/MG tornar a escola mais competente frente aos desafios da contemporaneidade. No entanto, não se pode esquecer que essas noções originaram e foram, rapidamente, difundidas na década de 1990, para os campos da educação e do trabalho, com o objetivo de desenvolver a formação pautada na elaboração de saberes da prática e conhecimentos tácitos. A partir daí, diferentes significados e sentidos foram sendo agregados, até constituírem-se no “eixo orientador da reforma educacional ainda em curso. É de Campos (2002, p.06) o alerta para que sejamos prudentes, “especialmente no que concerne ao otimismo com que alguns conceitos foram assimilados”. Especificamente no campo da formação de professores sua difusão está relacionada à complexidade do mundo contemporâneo, à imposição de maior autonomia e domínio dos processos e capacidades de gestão das informações. Ademais, a capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos, tornou-se um dos aspectos mais destacados na literatura especializada.

Esta lógica enfatiza o “como” se ensina e relega a um segundo plano “o que se ensina e “por que se ensina”. Aqui se instala, a nosso ver, a importância atribuída à prática de resolução de problemas e à simulação de situações, como sendo metodologias adequadas para a atuação dos docentes. Especialmente no que tange ao desenvolvimento do EVCA, conclui-

⁹³ A SEE/MG aborda no documento as contribuições de GATTI, B.A para pensar as questões intituladas por ela como: “*Habilidades cognitivas e competências sociais*”.

se que a expectativa da SEE/MG é de que a viabilização dessas competências seja efetiva, no sentido de auxiliar os profissionais no enfrentamento de seus desafios.

Por fim, este órgão espera que a escola, integrada na gestão participativa e democrática, seja suficientemente competente para lidar com suas incertezas e obstáculos, além de aceitar as contribuições e demandas provenientes das variadas instâncias que compõem a comunidade escolar.

Para avaliar o projeto a SEE/MG foca no monitoramento dos PDPIs das escolas, tomando-os como processo de acompanhamento contínuo, sistemático e detalhado de todas as ações programadas. Assim expressa:

Sendo seu foco principal a eficiência dos processos, o monitoramento, em princípio, não envolve julgamento de valor, pois sua ação básica é a obtenção de informações que possibilitem o conhecimento da real situação das diversas ações envolvidas e a correção de rumos antes que se instalem dificuldades insuperáveis. (SEE/MG, 2004, p.14).

Através dos resultados passíveis de aferição dos impactos provocados pelas ações desenvolvidas, este órgão pretende realizar a avaliação do projeto, buscando saber se os objetivos propostos estão sendo atingidos e qual a sua eficácia. Daí focaliza, com especial atenção, a execução e implementação do PDPI, em relação ao rendimento dos alunos, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas e a participação da comunidade. Para tal, prevê a utilização de instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento, incluindo entre outros: visitas às escolas em momentos de reunião dos grupos de trabalho, bem como de consulta a relatórios elaborados pelos profissionais envolvidos a serem entregues periodicamente nas SREs e encaminhados à Secretaria de Estado.

Dos documentos a que tivemos acesso, somente encontramos dois indicadores divulgados pela SEE/MG⁹⁴, um referente ao desempenho das crianças de 8 anos, que frequentam escolas localizadas em áreas de risco social e que participam do projeto. Avaliando a meta que vem mobilizando os educadores em Minas: “que toda criança deverá estar lendo e escrevendo até oito anos de idade”, dentro da política de *Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental*, o registro mostra que a proficiência média entre 2006 e 2008 das escolas do projeto EVCA foi maior que a média da rede estadual, respectivamente 12,91% e 11,4% e a porcentagem de alunos que se encontra no nível recomendável de leitura nas escolas do projeto, também cresceu em relação às demais escolas da rede do Estado.

⁹⁴ Cf: [www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1270-escolas-localizadas-em ...](http://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1270-escolas-localizadas-em...)

Das 511 escolas participantes, 376 oferecem os anos iniciais, que foram avaliadas pelo Programa de Alfabetização (PROALFA), no ano de 2008. Destas 72% alcançaram a proficiência média no nível recomendado: - acima de 500 pontos. Também registra o documento que, em 26 escolas do EVCA, 100% dos alunos estão no nível recomendável. Para a SEE/MG estes indicadores se dão em razão “[...] das diversas ações focadas, que incluem a melhoria da rede física e dos equipamentos, da capacitação de professores, do uso de material adequado e do trabalho contínuo para o envolvimento dos pais e da comunidade, na construção de um ambiente escolar propício ao aprendizado”.

O outro indicador está relacionado ao *Programa de Construção, Reforma e Ampliação de Prédios Escolares*. De acordo com os dados divulgados pelo Centro de Referência Virtual do Professor⁹⁵ o governo mineiro realizou no entre 2003 e 2009, 211 ampliações, 667 reformas e 185 quadras nas escolas do projeto, perfazendo um total de 1063 intervenções na rede estadual.

Embora tenhamos nos esforçado para garimpar mais dados referentes aos resultados relacionados aos objetivos e metas do projeto; não encontramos nenhum outro registro disponível, de abrangência estadual, junto à Equipe Regional de Operacionalização da 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Assim entendemos, conforme já expressamos, que essas políticas continuam priorizando aspectos ligados à infraestrutura, material e envolvimento das famílias nas escolas. Focadas, basicamente, em metas pontuais a serem atingidas, não precedem investimentos em políticas de formação continuada dos professores, para a educação básica de qualidade elevada, que vão além dos aspectos básicos. Estamos falando da produção de conhecimento e da formação científica adequadas às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. (FREITAS, 2007).

Contrastando a proposta do EVCA com a literatura estudada sobre violência nas escolas, percebe-se que excluindo a iniciativa de abrir as escolas à comunidade aos finais de semanas – Projeto Abrindo Espaços – e temáticas referentes à questão da sexualidade - Programa de Educação Afetivo- Sexual, as demais propostas não se caracterizam especificamente como ações que privilegiam o combate à violência, mas sim à melhoria da educação em geral; daí as iniciativas de capacitação dos professores alfabetizadores e resultados encontrados somente desta ação. Na tentativa de atender à política de equidade, que se diz voltar às escolas mais necessitadas, percebe-se que o projeto privilegia ações básicas,

⁹⁵ Cf: <http://crv.educacao.mg.gov.br>

mais visíveis à comunidade, que estão limitadas quase que totalmente às melhorias físicas e busca de parceiros. Essa reflexão culmina com as idéias de Freitas (2007) quando diz que:

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzidos no campo da formação de professores, que se esperava pudessem ser apropriados pelas políticas públicas no governo Lula, no período 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional. (FREITAS, 2007, p.1207).

Sendo assim, evidenciamos que o EVCA não traz explicita uma proposta de formação continuada dos professores traduzida em ações e iniciativas que destaca a importância dos educadores e de novos processos, para responderem às exigências e necessidades sociais da atualidade. Embora seus objetivos expressem quase que totalmente finalidades voltadas para o enfrentamento do fenômeno da violência e da exclusão social, as ações previstas priorizam como “condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo”: a infraestrutura, os materiais e recursos didáticos e também a alimentação. A nosso ver essa omissão da SEE/MG em privilegiar propostas e subsídios que poderão elevar a capacidade dos profissionais da escola, significa reproduzir, mais uma vez, os preceitos das políticas educacionais articuladas com a apropriação do Estado. São diretrizes fundadas no complexo processo de regulação das medidas de elevação da qualidade do ensino, que ainda defendem a lógica produtivista e mercadológica. Nesta vertente impõe-se à educação uma “pedagogia de resultados” instituída para medir competências e avaliar domínio de técnicas e conteúdo dos professores.

Prosseguindo, passamos a estudar os PDPIs das escolas selecionadas, procurando saber como estas entenderam o papel dos professores em relação aos objetivos estabelecidos pelo EVCA. Como desdobraram esta política em ações específicas referentes à sua formação, no âmbito das escolas, a fim de que possam contribuir para a diminuição da violência escolar.

5 ELUCIDANDO O PROJETO NAS ESCOLAS: UM ESTUDO DOS PDPIs

Como vimos, três elementos básicos sustentam a estrutura do EVCA: *Conhecer para Planejar – Planejar para Mudar – Alternativas de Mudança*. Desta feita, vamos trabalhar focando no segundo elemento, que se refere especificamente à elaboração e desenvolvimento do PDPI das escolas selecionadas, as propostas previstas para a formação continuada dos profissionais em relação aos objetivos estabelecidos pelo EVCA. É nossa expectativa que, por ser uma proposta coletiva, evidentemente, propõe ações de formação para todos os envolvidos na comunidade escolar.

Também entendemos que cada escola possui suas particularidades e, por isso, o processo e o conteúdo do PDPI não podem ser produzidos de forma linear e homogênea. Saber se foi um documento decorrente, de fato, dos resultados da ação coletiva, com reflexão e amadurecimento de seus elaboradores; não era nosso objetivo. No entanto, acreditamos que é uma das principais condições para o seu sucesso, porque nasce da oportunidade que as escolas passam a ter de abrir espaço para reflexão e discussão de sua realidade. Além disso, de promover, como afirma Pacheco (2008), a capacidade de adquirir conhecimentos que levam a mudanças no modo de ser e agir dos professores. Assim ele compreende: “Para que haja projetos de formação, é preciso que haja projetos educativos nas escolas (e vive-versa), é necessário que haja coletivos em autoformação contínua”. (PACHECO, 2008, p.67)

Ademais, esta conveniência de interromper as atividades pedagógicas para promover a própria formação, quase sempre escassa na prática dos educadores públicos, pode transformar-se num momento de reflexão da prática educativa, bem como da compreensão do currículo como instância organizadora dos conteúdos e dos temas sociais emergentes. (CANÁRIO, 1997).

Referindo-se à formação em círculo que possibilita o aprender também com os outros, Pacheco (2008), compreende que é, sobretudo, uma maneira de viver, simultaneamente, no coletivo, as transformações e angústias individuais. O indivíduo vivendo com os outros, desperta para a consciência de seu papel na organização a que pertence, fortalecendo-se contra os efeitos da uniformização. Aprender no coletivo significa unir os projetos individuais num projeto comum de mudança e inovação.

[...] um dos fatores com mais força para que a inovação educativa chegue realmente às aulas é a presença de equipes de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas seus êxitos e

dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nesta comunicação, métodos, objetivos e conteúdos. (ESTEVEES, 1988, p.87, citado por PACHECO, 2008, p.87).

Extraídos do Caderno de Orientações do PDPI: “Como a escola pode mudar: as alternativas disponíveis” (SEE/MG, 2004), os componentes que tratam do Apoio aos Educadores passam a ser neste capítulo, as categorias de análise que utilizaremos para estudar os Planos das escolas estaduais selecionadas, em Poços de Caldas. De acordo com Negrine (1999) são muitas as posições metodológicas que sugerem a escolha de categorias antes da coleta dos dados da pesquisa. Entretanto, preferimos não fechar as possibilidades de estudo definindo-as, antecipadamente, até porque os dados que coletamos não contemplavam todos os registros das escolas; revelando que muitas das ações anunciadas não possuíam sequer um registro, o que nos levou, apesar do esforço, a trabalhar com o que conseguimos.

Por isso, optamos por desenvolver o processo de pesquisa e elencar as categorias no seu decorrer, concordando com os autores que adotam esta estratégia em favor da flexibilização na investigação qualitativa⁹⁶. Assim, determinamos as dimensões a serem consideradas a fim de construir uma ligação direta entre os objetivos da pesquisa e os seus resultados. Então foram escolhidas as seguintes categorias: - Capacitação dos educadores com vista ao desenvolvimento do Plano - Capacitação de professores alfabetizadores – Apoio à atividade docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino.

Conforme o Caderno de Orientações do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), a partir do diagnóstico que delinea o perfil das escolas participantes, apontando os indicadores de violência escolar; as escolas passam a planejar coletivamente suas ações, e a elaborar o seu Plano. Para isso, contam com as sugestões da SEE/MG elencadas no item: “Alternativas de Mudança”⁹⁷.

Nossa análise inicia-se a partir do entendimento de que todo projeto pedagógico é uma ação política. Quando produzimos um plano de tal abrangência para a escola, estamos, ou deveríamos estar conscientes da concepção de sociedade que se apresenta implícita. No caso, em estudo, trata-se da construção de uma escola mais aberta à participação da comunidade, mais inclusiva, que se diz inserida numa sociedade democrática.

Repensar a escola [...], no sentido não apenas de atender às demandas por mais vagas, mas de acolher como legítimas as diversas manifestações

⁹⁶ Cf: GIL FLORES (1994) e NEGRINE (1999).

⁹⁷ Cf Cap. IV p.110.

culturais dos seus alunos, constituindo-a em espaço de desenvolvimento pessoal e de realização profissional. Essa é a “dimensão educativa” na escola, que cabe à Secretaria de Estado de Educação apoiar, na sua construção e implementação. (SEE/MG, 2004, p.05).

Na perspectiva de uma construção democrática o Plano não deve ser visto como algo que deverá ocorrer no futuro, como vislumbra a maioria dos que somos chamados para participar. Ele começa a acontecer no instante em que seus componentes decidem concretizá-lo na realidade escolar. A partir deste momento a escola passa a ser explicada pela sua “necessitação”⁹⁸, cujo conjunto de necessidades definido se modifica e se constitui, gradativamente, na medida do seu próprio desenvolvimento. Este desconsidera as necessidades absolutas, uma vez que são relativas aos indivíduos e aos contextos, decorrentes de valores, pressupostos e crenças.

Neste Projeto, as necessidades que importam são então, aquelas que têm como fonte as próprias pessoas envolvidas que, ao estabelecer o conjunto de necessidades a serem atendidas, acabam por definir também, ainda que implicitamente, o universo de possibilidades que irá determinar o modo de ser e de agir da escola. (SEE/MG/2004, p.10).

Essa efetivação só acontece quando compreendemos que a transformação das relações cotidianas na unidade escolar não se dá apenas pela crítica ou apontamento de suas dificuldades e desafios. Mas, parte deste ponto para buscar ações de enfrentamento e superação. Para isso, é preciso recuperar o conceito de trabalho coletivo na escola pública, buscando superar a visão tradicional de organização escolar, caracterizada pela individualização da prática profissional e a vivenciá-lo efetivamente. Este modelo organizacional, já reforçado por muito tempo, tem como objetivo “cumprir” de forma eficiente o papel restrito às formalidades e ao personalismo, ligados às normas estabelecidas.

Para Veiga (2000), na construção de um plano coletivo não há a necessidade de convencer os profissionais da escola a trabalharem mais, ou mobilizá-los espontaneamente, é fundamental propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Então vimos que, de acordo com as orientações de elaboração do PDPI distribuídas para as escolas, quatro fases são essenciais para seu sucesso. São elas: o desenvolvimento de marcos referenciais; o diagnóstico; a definição e priorização de necessidades e a elaboração do plano propriamente dito. E que, a condição para que esse processo seja bem sucedido, está

⁹⁸ Termo utilizado por Piaget que se impõe ao real e resulta num processo. (SEE/MG, 2004).

na sintonia entre todos os agentes envolvidos (escola, comunidade e SEE/MG), a fim de que possam atuar de forma coordenada.

Em seguida apresentamos as características e a proposição das escolas selecionadas, para que possamos conhecer a realidade e os propósitos que dão origem às ações previstas em seus Planos. É nosso dever registrar que das três escolas selecionadas tivemos acesso a um Plano mais detalhado, e de duas apenas a uma síntese que traz, basicamente, o plano de ação.

5.1 Caracterização e propostas das escolas

De acordo com os documentos que nos foram disponibilizados pela 31ª SRE de Poços de Caldas, as três escolas selecionadas para o Projeto EVCA⁹⁹ oferecem Ensino Fundamental de 9 anos. Duas delas também oferecem Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atendem em média de 400 (quatrocentos) a 700 (setecentos) alunos, por ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com idade entre 6 e 16 anos. Os registros demonstram que os indicadores de distorção idade-série, no Ensino Fundamental e Médio, são irrelevantes em todas essas três escolas. Do ponto de vista dos dispositivos constitucionais vigentes na LDB 9394/96, atribuímos essa constatação ao oferecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas duas escolas citadas, e também ao trabalho do Centro de Estudos Supletivos e Educação Continuada – CESEC que atende a um número bastante expressivo de estudantes de Poços de Caldas e região.

Com relação ao aspecto socioeconômico são comunidades cuja maioria dos alunos é constituída de filhos de operários, com escolaridade não maior do que os anos iniciais do Ensino Fundamental, e alguns ainda analfabetos. Quase sempre são itinerantes, devido às oportunidades de trabalho que se restringem: à construção civil, colheita do café, lavoura em geral e serviços domésticos. Muitos desses alunos são filhos de pais alcoólatras e /ou separados e vítimas de violência praticada dentro próprio ambiente familiar. A carência e a falta de oportunidades vivenciadas têm levado grande parte a apresentar conflitos emocionais e de comportamento, que vão desde o consumo de bebidas alcoólicas e drogas, até a prática de depredações, furtos e prostituição. Assim encontramos registrado por uma das escolas que:

⁹⁹ Cf: p.19.

É uma população com uma bagagem de conflitos emocionais, trabalhadores mal remunerados, pouco treinados vivendo em tensão extrema, atuando como depredadores, pequenos ladrões, prostituidores adolescentes ou adultos sem exceção de raça ou credo. Um mundo de diferenças, cheio de conflitos domiciliares, no qual os indivíduos não se preocupam com valores universais, onde a irresponsabilidade e a comodidade tomam conta da comunidade escolar.

O processo de exclusão social que se desencadeia a partir desse panorama é considerado, por estudiosos da área¹⁰⁰, como um novo espaço social de conflitualidade, que nasce nos tempos de globalização, influenciado pela mercantilização do social e a destruição das sociabilidades coletivas. O que encontramos na realidade é uma estrutura familiar em crise. As funções sociais que asseguravam suas relações de parentesco – reprodução da espécie, socialização dos filhos, construção e reprodução do capital econômico e a transmissão do capital cultural se encontram atualmente ameaçadas. Em decorrência da diversidade encontrada nestes grupos duas tendências se tornam evidentes, uma relativa aos diferentes tipos de organização familiar (família nuclear, família monoparental, família por agregação) e outra aos tradicionais tipos de relações de sociabilidade (afetividade, solidariedade), agora invadidos por manifestações conflituosas, como é o caso da violência doméstica. (SANTOS, 2004).

Aos olhos dos pais e da comunidade, as escolas oferecem boa qualidade de ensino, entretanto reclamam que a infraestrutura é inadequada e que, se melhorada, contribuirá para o desenvolvimento de seus filhos. Reivindicam segurança para os funcionários e alunos sugerindo: “[...] a contratação de guardas municipais ou vigilantes para se postarem, preferencialmente, na porta das escolas, ou nos espaços considerados de risco; o levantamento ou construção de muros e cercas ao redor das escolas e a instalação de sistemas de alarme”. Se revisitarmos os estudos¹⁰¹ que compreendem a escola como instituição social, com todas as características inerentes às demais que fazemos parte, podemos assegurar que essas soluções sozinhas não são suficientemente, assertivas. Para Foucault (1987), essas soluções visam “recursos para o bom adestramento”, cujo pressuposto inicial é a “vigilância hierárquica”. À exemplo das fábricas são as escolas adotando a distribuição de micro poderes de vigilância autorizados por uma autoridade hierárquica superior.

Naturalmente, se necessário, devem ser colocados vigias, grades nas janelas e outros, mas serão de pouca eficácia se não forem acompanhadas de outras medidas que resolvam o

¹⁰⁰ Cf: HARVEY (1993), SOUSA SANTOS (1994) e IANNI (1996).

¹⁰¹ Cf: DELVAL (2006).

problema em seus aspectos sociais e pedagógicos. Esse argumento se baseia em estudos já realizados¹⁰², onde 60% dos atos de violência praticados na escola, ou contra a escola, são de autoria de alunos ou ex-alunos da própria escola agredida; e os demais provocados por “elementos estranhos” à instituição. Tal realidade nos leva a deduzir que, quase sempre, a violência praticada não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo que a escola significa, ou mais, àquilo que ela não consegue ser.

Essa é a realidade decorrente de muitas condutas ainda reproduzidas pela escola, que estão na contramão do discurso de construção da autonomia. Refiro-me às relações estabelecidas no interior das instituições, e também à interpretação e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Como já abordamos, no terceiro capítulo, a adoção dos pressupostos da pedagogia crítica para refletir e agir neste contexto, é importante porque eles nos direcionam para a escolarização que busca a transformação social. Assim, compreender quais conhecimentos são indispensáveis na formação dos estudantes, bem como sua organização num currículo comprometido com os anseios e culturas desta população, deve ser a máxima política daqueles que propõem e implementam projetos desta natureza. Ademais, infundir nos alunos confiança no seu potencial, atribuindo-lhes responsabilidades que promovam seu desenvolvimento é fundamental.

Os alunos também necessitam de compreensão, carinho e estímulo, tanto por parte dos pais como por parte dos professores. É preciso atribuir-lhes responsabilidades, fazê-los refletir sobre as conseqüências de seus atos e discutir com eles o descumprimento das obrigações. Mas impõe-se tratá-los como pessoas e não menosprezar suas capacidades. (DELVAL, 2004, p.63-64).

Para os estudantes de duas das escolas selecionadas: “[...] o ensino precisa melhorar”. As escolas precisam ser “[...] mais atrativas no aproveitamento dos espaços físico e cultural e divulgar mais seus resultados para a sociedade”. Destacam que para que isso: “[...] é necessário maior investimento nos professores e na estrutura física das escolas”. Aqui três aspectos merecem nossa reflexão, primeiro a valorização da cultura que, como já discutimos, permite que compreendamos as relações que ligam a escolarização à grande ordem social¹⁰³. Segundo, a divulgação dos resultados das escolas¹⁰⁴, uma reivindicação necessária que contribui para a valorização da instituição, bem como para sua respeitabilidade junto à

¹⁰² Cf. Por ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Sena. UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

¹⁰³ Vide Cap III p.59.

¹⁰⁴ Em Minas Gerais a Lei nº 11.036 de 14 de janeiro de 1993, obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho. *Informativo MAI de Ensino*, Belo Horizonte: Lâncer, nº 205, 1993.

comunidade. Além disso, em se tratando da escola universalizada, aquela que proporciona oportunidades iguais a todos, entende-se que tal apresentação também cumpre a função social de revelar quais são os desafios da instituição diante das desigualdades. Isto porque, como analisa Bourdieu (1998), a escola não é uma instância neutra que transmite os conhecimentos e avalia os alunos com critérios universalistas, ao contrário se posta a serviço da reprodução e legitimação exercida pelas classes dominantes.

O terceiro aspecto refere-se ao investimento nos professores, entendemos que os alunos sugerem valorização e preparação destes profissionais, para que possam atender às necessidades de seu tempo. Curioso é identificar esta abordagem na avaliação dos estudantes e não observar nenhum registro que apresenta as reflexões/sugestões dos professores e da equipe gestora da escola. Só encontramos esta afirmativa: “Para atender às expectativas dos alunos, a escola busca, dentro de suas possibilidades, novidades para melhor atender e atrair toda a comunidade escolar”. Como estamos iniciando a análise dos Planos, esperamos mais à frente encontrar estes dados.

A construção da filosofia nas escolas públicas de Minas Gerais é um desdobramento das orientações fornecidas, quando da implantação do *Programa de Qualidade Total em Educação*¹⁰⁵, na década de 1990, que instituiu o estabelecimento da missão, visão, crenças e valores da escola. Na ocasião, e até hoje, as escolas devem delimitar sua ação, definir o objetivo a que se propõem por razão da sua existência, seguindo as diretrizes apresentadas pela política educacional vigente. A estas definições denominam “filosofia da escola”. Assim, as três escolas selecionadas justificam sua filosofia expressando que:

O mundo está em constante transformação. As mudanças acontecem com muita rapidez e elas não podem ser ignoradas. Deseja-se um mundo com justiça social, onde todos possam usufruir os mesmos direitos e oportunidades priorizando mais a ser do que ter. A humanidade só terá sucesso se for uma sociedade justa, solidária, igualitária (renda), e que respeite as diferenças individuais.

Para a política educacional do Estado esta definição está condicionada a quatro conceitos. A “sensibilidade”, que estimula a criatividade se contrapondo à repetição e à padronização; além de considerar a diversidade dos alunos em favor da troca de significados.

¹⁰⁵ A Gerência de Qualidade Total (GQT) foi um instrumento gerencial desenvolvido no Japão após a Segunda Guerra Mundial, a partir das idéias de especialistas americanos, com destaque para os professores Deming e Juran. Seu uso ficou restrito ao setor empresarial até a década de 1980. O trabalho mais antigo de adaptação dessa metodologia à educação teve início em 1985, no Fox Valley Technical College, Wisconsin, EUA.

A “igualdade”, que tem por referência o senso de justiça, o combate ao preconceito e à discriminação, em defesa da integração da escola com o meio social, formando cidadãos participativos e solidários. A “identidade”, constituída pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, promovendo o exercício permanente da cidadania e a prática do aprender a ser, a fazer e a reconhecer. Por fim a “equidade”, que dentro da perspectiva de inclusão, garante a todos o acesso e a permanência na escola, independente de fatores como: credo, raça, sexo, nível socioeconômico, ou região de moradia.

Os três Planos registram que, com vistas a essas transformações e desejos, pretendem “[...] ofertar um ensino de qualidade, que possa fazer do aluno um cidadão participativo, crítico, consciente, capaz de lutar pelo sucesso na sociedade.” Por se tratar de um projeto que aspira tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social; esperávamos que esses fossem trazer uma filosofia diferenciada, em cujos preceitos seus desafios estivessem evidenciados. Sendo assim, entendemos que apesar dos quatro conceitos citados provocarem as escolas para reflexões e propostas neste âmbito, estas ainda contemplam aspectos abrangentes do seu papel, muito mais ligados à ordem legal, do que ao que se propuseram quando do engajamento no EVCA. Como vimos, no segundo capítulo, em Yves Michaud (1986), a partir da identificação os atos de violência não podem ser ultrajados sem que sejam caracterizados e recebam tratamento especial. Trata-se de pensar em um tratamento que não reproduz a repressão, penalidades e humilhações, mas que também não seja igualado à ótica do senso comum. Refiro-me, então, à construção de uma filosofia voltada para o contexto específico dessas escolas, cujos desafios já foram identificados e são de certa forma, particulares a cada comunidade escolar.

Quanto aos aspectos pedagógicos a SEE/MG orientou as escolas a elencarem seus pontos “fortes, regulares e fracos”¹⁰⁶ e a partir daí traçarem suas propostas. Os conteúdos organizados de forma sequencial, por ano, a priorização da alfabetização e a utilização dos resultados das avaliações, para a revisão da prática pedagógica foram registrados pelas três escolas como pontos “fortes”. Duas apontaram como “regulares”: a integração entre especialistas e professores, a ausência de atendimento pedagógico diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem e a falta de um planejamento conjunto de recuperação paralela. Dos pontos “fracos” destacaram: a enturmação dos alunos, atendimento psicológico e dificuldade dos professores em resolver os problemas de indisciplina. Estes indicadores nos

¹⁰⁶ Termos literais dos textos.

reportam aos estudos de Aquino (2003), sobre as relações sociais que se estabelecem pela movimentação dos grupos no interior da escola, e a normalização imposta pela instituição. Sua reflexão é importante porque exige da escola a definição de mecanismos e papéis a serem exercidos pelos professores, seja em relação à tarefa de trabalhar a disciplina dos alunos, ou de lidar com os eventos de indisciplina em sala de aula. Ademais é essencial considerar que os esquemas de regulação e práticas de controle social, nem sempre são desdobrados nos resultados esperados pela normalização e que, a ausência de conscientização e formação aprofundadas tem provocado o estreitamento das diferenciações inerentes entre violência escolar e indisciplina.

Com relação à explicitação das propostas ou subprojetos apresentados pelas escolas, por sugestão do EVCA, no documento das três escolas pesquisadas intitulado: “Plano de Ação”, encontramos prioritariamente ações e projetos referentes à rede física, sinalizando que a partir destes, as ações pedagógicas poderão ser desenvolvidas. Em duas delas, deparamos com registros como: - “Promover a abertura da escola nos finais de semana, para desenvolver atividades artísticas, esportivas e culturais”, ação condicionada à “[...] aquisição de recursos didáticos, equipamentos e materiais esportivos, bem como à contratação de profissionais especializados”. -“Integrar com as famílias, abrindo e acolhendo a comunidade escolar, oferecendo cursos diversos através de parcerias”. Identificados com o subprojeto *Abrindo espaço* essas escolas priorizam oficinas nos finais de semana de acordo com suas demandas e possibilidades, seguindo as orientações e sugestões da SEE/MG. (ANEXOS C e D).

Sobre o subprojeto *Aluno de Tempo Integral*, dois PDPIs trazem como necessidade prioritária a construção de salas de aula, visando à adequação do espaço físico para atendimento deste aluno. E definem como meta pedagógica, a possibilidade de trabalhar mais efetivamente as dificuldades de aprendizagem e a inclusão social. Sem mais, todas as outras necessidades e ações previstas, referem-se, exclusivamente, a infraestrutura dos prédios com ações como: cobertura de quadra, reestruturação da rede elétrica, construção de laboratório, reforma de telhado, adequações à acessibilidade e outros.

Essa priorização vem de encontro com a opinião dos pais. Eles avaliam a escola “[...] com ensino de boa qualidade, que tem uma equipe séria, compromissada, com atendimento respeitoso, que oferece tranquilidade de que seus filhos alcançarão um bom aprendizado. Mas que, infelizmente a infraestrutura é precária para atender a demanda”. É nosso entendimento de que, não se trata de desvalorizar a importância da estrutura física e dos recursos para a escola. Ao contrário, quanto mais ela estiver equipada, melhores serão, naturalmente, as

condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, as possibilidades dos estudantes. O que apontamos é a ausência de indicadores consistentes, que podem auxiliar a instituição na minimização e até mesmo reversão de seus problemas sociais, que estão além das condições de infraestrutura.

5.2 PDPI: Apoio ao Educador

Conforme prevê o EVCA a elaboração do PDPI deve levar em conta as necessidades formativas do seu alunado, os desejos da comunidade escolar, as condições atuais em que se encontra a escola e, também, as possibilidades de mudanças permitidas pelas alternativas propostas pela SEE/MG. Destacando do manual “Como a escola pode mudar: as alternativas disponíveis” o componente referente ao “Apoio ao Educador”, passamos a estudar os registros que se aproximam desta orientação, uma vez que os PDPIs não trazem alusão direta ao tema, com propostas e ações explícitas.

Assim sendo, selecionamos do item “Linha Metodológica” contido em todos os Planos alguns aspectos que julgamos relacionados a este componente. Era nossa expectativa encontrar reflexões e propostas que estivessem atreladas à formação e a atuação efetiva dos professores, uma vez que esses profissionais são os promotores das práticas educativas. Sabendo que a maioria dos problemas de violência que acometem a escola surge no seu dia a dia, e que podem ser resolvidos internamente com a participação direta dos profissionais da escola, não compreendemos não assisti-los. A escola, que enfrenta uma realidade de risco precisa ser transformada num espaço comunitário, sociocultural e político, colocado além de perspectivas educacionais restritas nos sistemas de ensino hermeticamente fechados.

Com a intenção de promover a formação geral dos alunos, as escolas pesquisadas se colocam na linha metodológica que mescla as teorias fundadas no contexto social e cultural contemporâneo, buscando: “[...] combater toda forma de discriminação e reconhecer seu poder enquanto agente de transformação da sociedade”. (FREINET, citado em um dos Planos). Colocando-se atentas à natureza social do ser humano, elas indicam que a metodologia de trabalho está apoiada nas teorias de Vigotsky e Piaget, cujas premissas são de que o aluno seja capaz de construir seu conhecimento em parceria com os mediadores (professores e colegas mais experientes) e ser o sujeito da sua própria aprendizagem. Uma das

escolas chega a apontar sugestões de atividades didáticas, que não conseguimos saber se foram propostas, ou definidas pelos professores, que são: “vivências de grupo, projetos, aulas participativas, discussões, dinâmicas, apresentações artísticas, jogos, brincadeiras, sessões de vídeo, confecções de materiais e outros, com avaliação constante, diagnóstica qualitativa e individual (no dia a dia)”.

À luz da pedagogia crítica¹⁰⁷, elas aspiram transformar-se em agências de promoção pessoal e social dos estudantes. Para isso é indispensável que seus mediadores diretos compreendam o papel que a escolarização representa, vivenciando estratégias de reflexão/capacitação mais efetivas capazes de lhes oferecer a visão de processo político-cultural necessária. Apesar da intenção, o uso, ou definição de atividades didáticas sem essa compreensão, ainda faz com que muitas instituições mantenham a racionalização do conhecimento fracionado em classes, que só contribui para a reprodução de desigualdades, preconceitos e redução das relações sociais democráticas. Afirmamos então que, a prática docente com vistas a mudanças e promoção social, precisa rejeitar aquilo que sob aparência de novo, nada mais é do que a reprodução de velhas e autoritárias concepções de educação. E que, atividades didáticas como as previstas no PDPI da escola indicada, só poderão contribuir para o enfrentamento da violência se forem utilizadas incentivando o diálogo, a dúvida, a discussão e o questionamento, cujo objetivo principal seja o de privilegiar transformações, diferenças, erros, contradições e a colaboração mútua.

Encontramos nos registros de duas das escolas, que ambas procuram imprimir estratégias que valorizam “o aluno como um todo”, quando executam o processo de avaliação. Citam como referência as teorias de Gardner com as inteligências múltiplas e afirmam oferecer, para todos os alunos, oportunidade de demonstrarem seus potenciais como:

[...] **verbal-linguístico**: (sensibilidade para os sons, ritmos, significados das palavras, teatro, poesia, produções de texto, debates, relatórios, entrevistas, leituras de obras, discussões, projeto arte na escola); **lógico-matemático**: (gráficos, raciocínio, experimentação, questionamento, resolução de problemas lógicos, cálculos); **sinestésico**: (jogos, danças, dramatização, esporte, apresentações artísticas, comemorações cívico-sociais, show de talentos); **espacial**: (desenhos, gravuras, filmes, quebra-cabeças, pintura e colagem, confecções de cartazes, painéis, projetos e concursos); **musical**: (cantar, bater, cantarolar, tocar instrumentos, utilizar a música em apresentações como bandas e fanfarras); **interpessoal**: (socialização de trabalhos em grupos, festas, jogos de equipes, envolvimento na comunidade e agremiações); **intrapessoal**: (importância dos valores, auto-reflexão, auto-estima); **naturalista**: (projetos sobre meio ambiente, experiências e passeios ecológicos).

¹⁰⁷ Vide MACLAREN (1997). Cap II, p. 58.

Interpretamos que são propostas sintonizadas com a teoria de prática educativa ampliada, aquela que não delega as responsabilidades unicamente ao professor. Pressupõe que ela pode ocorrer em outros espaços que não só o da sala de aula; e que pode provocar mudanças significativas nos padrões de comportamento dos alunos. Mediadas pelo uso da linguagem essas práticas tornam-se passíveis de produzir saberes que vão para além do espaço físico da escola.

Com relação à composição da equipe de trabalho, observamos que os elaboradores dos Planos parecem contar mesmo é com a participação efetiva de voluntários hábeis nas áreas específicas; pois como pudemos encontrar nos escritos da estruturação do EVCA, os professores terão participação espontânea. Não se trata de incoerência defender a prática educativa ampliada acima e, agora, afirmar que os professores são colocados de lado em razão das especificidades previstas. Por sua amplitude, entendemos que essas práticas demandam habilidades educativas construídas direta ou indiretamente durante a ação docente. E que, não é possível limitar a atuação dos professores somente à mediação de conteúdos, dentro da sala de aula, especialmente diante dos objetivos do EVCA.

Como Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* defendemos que essas iniciativas só serão assertivas se tiverem solidez para desafiar a comunidade escolar a pensar e agir pelos princípios da educação transformadora. As ações fundadas no respeito, na dignidade e na possibilidade de construção da autonomia dos adolescentes, que não dispensam a mediação dos professores. É a educação cumprindo seu papel social na formação de novos cidadãos, através dos saberes selecionados por uma sociedade, cujos valores se amparam na ação educativa, que visando à igualdade de oportunidades.

Na sequência passamos a analisar as propostas registradas nos PDPIs em relação às categorias que elegemos a partir do item “Apoio ao Educador”. Para isso, iniciamos cada item com a reapresentação das orientações já citadas na estrutura do Projeto, tentando trazê-las para mais próximo do objeto a ser estudado.

5.2.1 Capacitação dos educadores com vista ao desenvolvimento do Plano

A escola pode demandar a realização de cursos de capacitação para que a sua equipe de educadores se torne melhor preparada para implementar o seu PDPI. Para isso, deve definir as áreas e temas a serem tratados. (SEE/MG, 2004, p.13)

Considerando os objetivos do EVCA ligados à função social da escola, a explicitação teórica de um dos Planos (os demais não apresentam este registro) traz referenciais de suporte que resguardam a aprendizagem como prioridade do aluno, dentro da concepção construtivista, e ainda prevê a parceria entre escola família e outras instituições. (COLL, citado no texto). Defendem a inserção do social do ser humano a partir dos preceitos dos “Códigos da Modernidade” (TORO, idem), e as instituições sociais como: “escola, família, grupos de amigos, igrejas, meios de comunicação e empresas” como fonte de conhecimento e aprendizagem. Destacam que a contextualização dos conteúdos é fundamental para a aquisição do saber social que prepara para as quatro tarefas básicas da vida: “cuidar da sobrevivência, organizar as condições para conviver, ser capaz de produzir o que necessitamos e criar um sentido de vida”.

Quanto aos referenciais de suporte pedagógico ligados à prática docente encontramos citações relativas à interdisciplinaridade e à pedagogia de projetos. Assim registra:

A interdisciplinaridade acontece diariamente, pois a escola tem o conhecimento como rede significações, onde há relações entre os diferentes campos do conhecimento. Um mesmo tema é abordado por todos da escola, buscando o envolvimento e a compreensão máxima dos alunos. Ela acontece também quando é proposto o trabalho com projetos didáticos, onde toda a escola (professores, alunos e comunidade) envolve-se na compreensão de um assunto/tema.

Como vimos, se este conceito for tomado somente pela sua interpretação teórica, a escola corre o risco de reconhecer como conhecimento, aquilo que expressa a realidade como um conjunto de dados estáveis e distantes, sem perceber a complexidade do real e da necessidade de se considerar o conjunto de relações entre os aspectos diferentes e contraditórios. É preciso que ela sintonize sua teoria entre os diferentes campos do conhecimento, questionando a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola historicamente se constituiu. E que seus profissionais tenham condições de transpor este conceito para ações de efetivas transformações.

Os temas transversais sugeridos pelos PCNs e o material disponível nos cadernos CEALI¹⁰⁸ de propriedade de todas as escolas da rede, também foram abordados. A respeito dos PCNs, indicam que:

[...] os temas propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) estão presentes nos conteúdos obrigatórios sob a forma

¹⁰⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, como objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para área de alfabetização e do ensino de Português.

de reflexão ética e crítica da realidade. Todos os professores da escola trabalham de forma intensa com valores éticos e morais, orientações quanto às drogas, violência, sexo, comportamento, saúde, preservação e bem estar bio-psico-social.

Quando do estudo deste documento, no capítulo III, sugerindo agregar os temas locais aos transversais, com seleção articulada às necessidades da comunidade, já afirmávamos que a questão da violência escolar só era visível, como desmembramento dos temas transversais. Segundo o registro, oferecendo: “um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural”. (MEC, SEF, 1997, p.65). Aqui, analisando a proposta da escola, percebemos que existe uma clara fragilidade a respeito desses preceitos e possibilidades e que, esses estão no Plano mais como uma indicação necessária, do que como realmente uma conduta metodológica definida, que passará a ser seguida. Haja vista as propostas expressas nos Planos de Ação.

De acordo com os PCNs o professor precisa estar preparado para lidar com ocorrências não programáveis e emergentes no cotidiano escolar, devendo, sobretudo, saber responder a tais situações com ações pontuais articuladas a questões sociais e de modo sistematizado. Em se tratando de um projeto como o EVCA, que se destina, prioritariamente, a contribuir para a melhoria do convívio social e combate à violência, é imprescindível que a prática docente seja coerente com seus objetivos. Assim, por apontar este documento e receber da SEE/MG a orientação citada no início, delegando às escola autonomia para definirem cursos de capacitação áreas e temas a serem tratados, concluímos que essas poderiam ter priorizado mais essas ações, valendo-se dos preceitos do projeto que afinal se engajaram.

Embora façam alusão à atuação docente, como aqueles profissionais capazes de “tornar a prática pedagógica mais eficiente, através do trabalho coletivo implementado pelos grupos de estudo”, e a “elaboração de planos de trabalho realizada no interior da escola, onde se desenvolve a prática”; não encontramos em nenhum dos três Planos, ações que destinam à “formação dos educadores”. Somente um, ao abordar a importância do raciocínio lógico e das habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes, traz a sugestão de que estes sejam discutidos, em reuniões pedagógicas, onde “pode acontecer a troca de experiências entre os professores”. Apesar de serem habilidades indispensáveis para a formação autônoma e crítica dos estudantes, percebe-se que o Plano não alcança esta sensibilidade, pois as agrega a atividades de cunho meramente conteudista.

Neste mesmo Plano encontramos um formulário de avaliação sobre o desempenho da escola, denominado: “Diagnóstico Quantitativo”, (as duas outras escolas também elaboraram, mas, não tivemos acesso) que, segundo orientações do EVCA era para ser respondido pelo coletivo da instituição. São cinco os seus indicadores: - processo de ensino e aprendizagem – gestão escolar – o trabalho dos professores - participação dos pais e da comunidade e ambiente. Quanto à valoração numérica todos se orientam pela seguinte escala:

- 0 – se não existe
- 1 – nunca é feito ou é muito fraco
- 2 – às vezes é feito ou é regular
- 3 – sempre é feito ou é muito bom

Para ilustrar a argumentação que fazemos até aqui, referente à ausência, nos Planos, de ações voltadas para a formação dos profissionais, em serviço, e, conseqüentemente a defesa de sua necessidade frente aos desafios e objetivos do EVCA, apresentamos a tabela de avaliação de uma das escolas, a respeito do desempenho dos professores. Também é nossa intenção, a partir dessa análise, compreender como as escolas entenderam o papel dos professores em relação ao projeto, já que ainda não encontramos nenhuma menção específica.

O TRABALHO DOS PROFESSORES	Avaliação/Nota
Os professores sabem qual conteúdo a ser trabalhado em cada ano ou ciclo de cada área de conhecimento?	3
Os professores começam e terminam as aulas pontualmente?	2
Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldade?	2
Os professores explicam aos alunos os objetivos da matéria numa linguagem simples e clara?	2
Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos durante as aulas?	2
Exercícios, tarefas e provas são corrigidas e devolvidas aos alunos rapidamente?	2
Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos alunos em sala de aula?	2
Os professores desenvolvem programas especiais de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem?	2
Os professores sabem avaliar seus alunos?	2
Os professores utilizam os resultados da avaliação para aprimoramento de seu trabalho?	2
Os professores conseguem resolver os problemas disciplinares de sua turma?	1
As regras e procedimentos disciplinares na sala de aula são construídos coletivamente?	2
Os professores conhecem as normas de funcionamento da escola?	2
Os professores são colaborativos?	2
Os professores cumprem horário?	2
Os professores elaboram e utilizam o plano de aula?	2

Quadro 1 – O Trabalho dos Professores

Fonte: Formulário 2 – Levantamento dos aspectos relevantes de desempenho da EE. Profº José Castro de Araújo, 2008.

À exceção do “Conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado em cada etapa da escolarização”, a maioria absoluta dos quesitos avaliados foi considerada regular, ou que “acontecem” às vezes. A única indicação (com nota 3) vem confirmar, a nosso ver, a preocupação conteudista da escola, parecendo ratificar que o fato de saber qual conteúdo trabalhar o docente está garantido e seguro para oferecer um ensino de qualidade a uma população que precisa enfrentar tantos desafios.

No grupo dos quesitos considerados regulares (com nota 2), vislumbramos muitos dos indicadores indispensáveis à reflexão e formação dos professores, em relação aos objetivos do Projeto. Destacamos, primeiramente, “A necessidade de conhecer a turma, dando atenção e estímulo aos alunos com dificuldades”. Em realidades como essas nada é mais significativo para iniciar e fortalecer uma relação entre professor e aluno do que comportamentos responsáveis, que promovam a autoestima dos estudantes. A escola como parte de uma estrutura social tende, muitas vezes, a reforçar práticas já ritualizadas, que conduzem estes alunos ao conformismo de suas possibilidades. Entendemos que, escolas como essas não podem omitir propostas que provocam o estudo destes processos. Conforme apresentamos na introdução do trabalho, o que o aluno pode conseguir em sua trajetória educacional também depende de mudanças nas concepções, atitudes e práticas de educadores conscientes de que os fatores intra-escolares influenciam, significativamente, no desempenho dos alunos.

Outro quesito é o que trata do “Estímulo à curiosidade e interesse dos alunos”. Como já discutimos, o caminho da aprendizagem pode levar a profundas mudanças. Esta certeza, no entanto, exige que definições e ações concretas sejam realizadas. Do ponto de vista da elaboração e desenvolvimento do currículo, trata-se, segundo Maclaren (1997), da introdução a uma forma particular de vida; que pode preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade. Interpretado em contextos cujas manifestações de violência são frequentes, muitos currículos ainda são entendidos como espaço de organização e seleção dos conteúdos, que podem servir aos sistemas de ensino como agentes provocadores do distanciamento aos conhecimentos e à conquista da autonomia. É preciso ter claro que a construção dos saberes não ocorre de forma espontânea, ela representa sempre um ato moral e político, que não pretende ser comum a todos. Assim convictos, e conhecendo a realidade das escolas, espera-se que os educadores trabalhem na definição de um currículo escolar comprometido com a formação de indivíduos capazes de engajar na luta pela transformação.

E do ponto de vista da participação ativa dos estudantes nos processos educacionais, para que o interesse e a curiosidade aconteçam, percebemos, pelos registros, que as escolas abrem poucos, ou quase nenhum espaço para expressão e participação dos alunos. Em comunidades como estas, cujas propostas precisam ser diferenciadas, é indispensável que os educadores estejam, constantemente, atentos aos interesses e possibilidades que a escola desperta, sem descuidar da viabilização de espaços para estudos e reflexões, que lhes permitam a ampliação da consciência crítica de seu papel.

Também consideramos a indagação que trata dos “Elogios e críticas construtivas aos alunos, em sala de aula”. Coerente com nossas afirmações anteriores, entendemos que os

projetos desenvolvidos em comunidades como as selecionadas para o EVCA, não podem ser desenvolvidos sem a previsão de aprofundamento (por parte dos docentes) em temáticas de formação contínua, que abordam estratégias de interação entre professor e aluno. A prática da criticidade, mesmo que construtiva, e do uso de elogios podem, se não aplicadas com conhecimento e compromisso, funcionar como mecanismos que suscitam a violência verbal e a destruição dos laços na sala de aula. Isto porque, apesar de serem legítimos são comportamentos que nem sempre sofrem intervenções ou punições da comunidade escolar, mas que se fortalecem. (Cf: ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, no cap. II).

Outra consequência decorrente pode ser o “*bullying*”, manifestado nas atitudes agressivas dos alunos contra seus pares, ou seus professores. Como é um fenômeno que tem o intuito de agredir e, em muitos casos, destruir a pessoa diante do seu grupo, provocando-lhe um sofrimento prolongado, pode-se afirmar que suas manifestações não se igualam a uma mera violência, limitada a um fato ou ocorrência isolada. Ao contrário, seus efeitos aprisionam a vítima, levando-a ao ponto de abandonar aquele ambiente.

Como meio de exercer o poder, muitos professores praticam atos de violência simbólica sob a imposição “legítima” de uma cultura dominante, em cuja situação o dominado não se opõe ao seu opressor, pois não se percebe como vítima do processo, ao contrário, considera a situação natural e inevitável. (BOURDIEU, 1998). Sendo essas comunidades mais vulneráveis, a legitimidade das palavras e das pessoas que a emitem é reconhecida sob uma forma de dominação oculta, que pode provocar comportamentos resignados, mas também revoltados.

Todos esses indicadores só nos mostram mais uma vez a importância do professor preparado para lidar com esta demanda. Independente de ser considerado um elemento opcional nos subprojetos, não há como omitir que sua prática docente é o marco diferencial do EVCA.

Quanto à “Resolução de problemas disciplinares na turma”, a avaliação apresenta o indicador mais sofrível. Como já foi também abordado, a movimentação vacilante entre ações de repressão, punição, banalização e fuga diante dessas manifestações têm nos mostrado que os docentes atuam muito mais reativa e punitivamente do que com vistas à prevenção. Quando dessa abordagem, iniciávamos o estudo que nos levou a questionar como os programas/projetos de formação continuada vêm considerando este desafio, e quais propostas são sugeridas, enquanto política pública. Agora, analisando as práticas propostas e a avaliação dos docentes efetuada pelas escolas participantes do EVCA, reconhecemos que,

apesar de ser um Projeto voltado para o enfrentamento das manifestações que, segundo Aquino (2003), no cotidiano da escola se confundem entre atos de incivilidade, indisciplina e violência; não há registros que propõem um tratamento a partir de sua compreensão. Percebe-se que há uma tendência, por parte das instituições, de esperar dos professores as soluções adequadas e, ao mesmo tempo uma forte desmotivação por parte de muitos, diante da impotência.

É nosso entendimento que essas escolas não estão valorizando e nem ocupando o espaço de autonomia que lhes foi delegado, quando da instituição do EVCA; nem tampouco reconhecendo que seu papel como escola engajada no Projeto, vai além de promover ações ou planos atrelados às questões voltadas para infraestrutura e aquisição de materiais. Estamos falando de processos comprometidos com a transformação social e formação de cidadania, como direitos garantidos de toda comunidade escolar.

5.2.2 Capacitação de professores alfabetizadores

A escola que trabalha com a alfabetização de crianças ou adultos deve demandar que a sua equipe docente seja especificamente preparada para realizar bem essa tarefa. (SEE/MG, 2004 p.13)

O Plano que mais detalha suas questões refere-se à alfabetização pela perspectiva do letramento¹⁰⁹. Informa que as matrizes curriculares da Educação Básica são organizadas de acordo com a Base Nacional Comum, estabelecida na LDB 9394/96, e que a proposta curricular foi elaborada a partir de discussões feitas pelos consultores da área no Projeto

¹⁰⁹ Segundo Leite (2006), a utilização deste conceito é recente, até meados dos anos de 1980, no século passado, o termo não aparece nos textos publicados ou nas teses e dissertações defendidas na academia. Seu surgimento coincidiu com um momento histórico em que o conceito de Alfabetização passava por uma profunda revisão de natureza teórica e metodológica. Foi quando se aguçaram as críticas às concepções tradicionais de Alfabetização, centradas na idéia de que a escrita era uma mera representação da linguagem oral, ou seja, a escrita era entendida apenas como um código de representação da linguagem oral. Desta forma, ler e escrever eram reduzidos a atividades de codificação e decodificação, e o processo de Alfabetização restrito ao ensino do código escrito, sendo a cartilha o grande ícone desse processo.

Escolas- Referência¹¹⁰. Este fornece as orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA) e do Ciclo Complementar de Alfabetização (CCA), fundados nas sugestões dos cadernos do CEALE e dos PCNs. Sendo a maioria das escolas do EVCA, identificadas como pertencentes ao grupo que atende a um grande número de estudantes, algumas propostas são desenvolvidas de forma integrada, ou seja, entre os dois Projetos destacados.

Quanto à perspectiva do letramento, vários autores da área trabalham na sua conceituação. Para dar suporte à nossa reflexão, destacamos a visão de Magda Soares, que expressa como sendo: “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1988, p.35). Esta construção implica na possibilidade que o indivíduo ou o grupo social passam a ter de uma nova forma de inserção cultural, na mediada em podem usufruir de outra condição social e cultural, oportunizada pelos usos funcionais da língua, bem como na melhoria das relações interiores deste indivíduo. Sendo assim, o impacto que este conceito tem causando, na formação dos estudantes, não só se refere ao processo de alfabetização, mas também ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, uma vez que busca constituir-se em mecanismo de construção da cidadania.

Pensando nas escolas do EVCA, destinadas a transformar a realidade dos estudantes pertencentes a grupos de risco, é fundamental ter explícito que letramento refere-se ao conjunto de práticas, do indivíduo ou do grupo social, relacionadas com a escrita, mas que estão determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais. Isto conduz os educadores a terem um discernimento efetivo entre as práticas tradicionais que garantiam apenas o domínio dos códigos, ao invés do uso funcional da leitura e escrita. As críticas a essas práticas levaram a uma nova concepção de escrita, que enfatiza o resgate ao seu caráter simbólico (uma palavra escrita é relevante por simbolizar um significado compartilhado pelos membros da comunidade); e aos seus usos sociais (as diversas formas pelas quais um determinado grupo

¹¹⁰ A SEE/MG, visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública, vem implementando o *Projeto Escolas-Referência*. Este se destina a identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado. As escolas que se destacam pela qualidade do trabalho realizado, especialmente aquelas que evidenciam uma postura empreendedora no seu âmbito de atuação – desenvolvendo projetos bem-sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes – têm papel fundamental neste Projeto. Entendem que, por terem a capacidade de investir no próprio desenvolvimento são capazes de contribuir para desenvolvimento do sistema, se colocadas em interação com as demais. Outro grupo atingido é aquele composto por escolas cuja história foi marcada pelo papel de destaque que desempenharam. Também as que atendem a um grande número de educandos a fim de que sejam fortalecidas para promoverem seu próprio desenvolvimento, vindo a integrar uma rede de influências interescolares capaz de movimentar todo o sistema.

social, utiliza-se efetivamente delas. (LEITE, 2006). Na perspectiva do Plano analisado, a alfabetização:

[...] tem por metodologia o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que ajudem o aluno a ler, compreender e interpretar a realidade, trabalhando de forma mais intensa com a compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção escrita e o desenvolvimento da oralidade. Por estar organizada em ciclos, a alfabetização (que é um processo contínuo e processual) encontra melhores condições para se desenvolver.

À exceção das reuniões pedagógicas para troca de experiências entre os professores, que já citamos, não encontramos nenhuma outra ação explícita que trata da preparação contínua dos professores para trabalharem a partir desta proposta. Muitas são as concepções e práticas pedagógicas de alfabetização, que se dizem voltadas para a aquisição do letramento, mas que, no entanto, vêm produzindo sérios equívocos em nome de um pseudoconstrutivismo popularizado nas escolas. Três destes destacamos aqui: - só o aluno constrói o seu conhecimento; o professor deve respeitar as características individuais do aluno e o professor deve respeitar o erro do aluno porque é construtivo. Como consequência, temos evidenciado a marginalização do professor e a centralização no aluno, imprimindo aos processos de alfabetização o caráter de psicológico, incompatível com a proposta de métodos pedagógicos.

Do que vimos escrito, entendemos que o EVCA (por meio, talvez, das equipes regionais), além de disponibilizar os materiais do CEALE, precisa provocar ainda mais as escolas no sentido de refletir e trabalhar efetivamente sob a perspectiva da alfabetização e letramento, que implica na apropriação do sistema convencional e ortográfico, bem como do desenvolvimento das habilidades relacionadas com os usos sociais de leitura e escrita.

Ademais, em contextos como o das escolas em questão é fundamental que a alfabetização esteja centrada na relação dialógica envolvendo aluno, professor e seus colegas. A partir daí, se estabelece um modelo teórico de construção de conhecimento pautado nas relações instaladas entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (a escrita). Não desconsiderando, evidentemente, outros agentes de interação presentes na sala de aula, mas reconhecendo que o professor tem função indispensável. É por meio de sua mediação que as práticas de alfabetização podem ser desenvolvidas num ambiente afetivamente favorável, em cujas relações emocionais a positividade evita situações aversivas ou ameaçadoras. Para isso, a alfabetização de crianças ou adultos exige que um conjunto de valores seja assumido pelo

professor. Também um conjunto de diretrizes ideológicas¹¹¹ que vai delinear o perfil profissional deste docente quando, em momentos de formação e práticas pedagógicas expressar suas concepções de homem e de mundo, de sociedade que intenciona contribuir, do papel da escola e da função da língua na constituição da cidadania. Mesmo inerente ao pensamento humano, que quase sempre dissimula e oculta as reais condições e interesses das situações sociais, este fenômeno pode, como nos ensina Paulo Freire, ser superado pelo desenvolvimento da consciência crítica. E nesta perspectiva o desafio do professor alfabetizador é o de desenvolver uma prática crítica e transformadora, assumindo o compromisso com a formação do aluno (criança ou adulto) cidadão/consciente e com a construção de uma sociedade mais igualitária.

A contribuição dos alfabetizadores em comunidades como as do EVCA, é fundamental na medida em que nos permite compreender que os conflitos e as contradições sociais são elementos indispensáveis ao processo de conscientização. Pode gerar questionamentos sobre a realidade por meio do exercício da reflexão crítica, centrada no diálogo e nas trocas entre os alunos e professores na sala de aula. Segundo a lógica do pensamento de Freire (1985), essa prática continuada pode levar o indivíduo a reconhecer-se como ser histórico, sujeito de si mesmo e da consciência social. Ademais sua compreensão é indispensável na medida em que pode constituir-se tanto na perspectiva da libertação/conscientização, quanto da domesticação/alienação dos alunos, intensificando as manifestações agressivas e violentas. Vai depender do contexto ideológico em que a ação acontece e, principalmente, do compromisso político e também ideológico dos educadores que atuam na escola. Ao se tratar deste compromisso, não é concebível que ações efetivas e concretas não sejam previstas, juntamente com as propostas de capacitação técnica dos alfabetizadores. Uma vez fundada na relação dialógica, esta formação notadamente abordará não só os conteúdos pedagógicos e a sua escolha, mas também o enfrentamento de situações importantes vivenciadas em sala e fora dela, especialmente as conflituosas, promovendo lições relevantes de aprendizagem.

Essas interações também recebem a marca da afetividade em todos os seus aspectos. Ela determina a natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos), com os demais objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares) e ainda o desempenho dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. Deste modo, é possível afirmar que a

¹¹¹ Sobre o conceito de ideologia nos conteúdos e práticas pedagógicas, entende-se o conjunto de representações e valores apropriados pelo indivíduo, a partir das relações sociais.

afetividade perpassa por todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, tanto nas relações individuais, como nas coletivas.

Em orientações de capacitações de professores para atuarem na alfabetização de crianças e adultos, como as expressas no projeto EVCA, entendemos que não dá para ignorar a natureza afetiva da experiência de alfabetização, nem tampouco a qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, que só pode ser planejada e desenvolvida pelo professor. Deste modo, seus efeitos não têm limitações puramente cognitivas, mas, também afetivas. E são esses efeitos que marcam as relações entre sujeito e objetos de conhecimento, quando existem ações comprometidas com a ruptura dos modelos tradicionais e com os processos democratizadores das relações escolares, que promovem a descentralização do poder de decisão. Para que o grupo se fortaleça, o trabalho dos educadores precisa imbricar no compromisso político dos envolvidos com a formação crítica e responsável, aquela que pratica a inclusão social e o respeito às diferenças. Trata-se, enfim, do desenvolvimento de condições favoráveis para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos linguísticos, favoráveis ao pleno exercício de cidadania.

5.2.3 Apoio à atividade docente, com estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino

Além dos novos recursos didáticos que a SEE/MG colocará à disposição dos professores, eles podem, em grupo, apresentar propostas de desenvolvimento de projetos de ensino que contribuam para melhorar o interesse e aproveitamento dos alunos. (SEE/MG, 2004, p.13).

Levando em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes e a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, o desenvolvimento de projetos de ensino é uma possibilidade de aprender e dialogar, de maneira crítica, com tais modificações. Esses desafios colocados aos professores, desde a sua formação inicial, têm aumentado de forma efetiva diante das demandas que se apresentam às escolas. As últimas tendências apontam como foco da formação inicial e continuada de professores as experiências de aprendizagem, que permitem mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, de procedimentos e de valores. Sublinham a importância de se priorizar, por um lado, uma sólida formação teórica – cultural e científica – e, por outro, uma formação para o “saber-fazer”, para as competências que

geram flexibilidade mental, bem como para a capacidade de resolver problemas específicos, que se delineiam no cotidiano da prática educativa.

Nos Planos estudados não encontramos nenhum registro de ação voltada para tais possibilidades, ou seja, projetos lançados pelos professores, conforme orienta a SEE/MG. Em dois deles deparamos com o seguinte registrado:

As escolas procuram participar de projetos que são significativos para seus alunos e que abordem temas que ajudem na reflexão crítica de nossa realidade, são eles: Programa Semeando, Grupo de Educação Afetivo Sexual (GDPEAS), Programa de Erradicação das Drogas (PROERD) e o Projeto Alfa-Eco.

À exceção do Grupo de Educação Afetivo Sexual (GDPEAS), que é um subprojeto do EVCA, os demais citados são projetos instituídos por outros segmentos do estado de Minas Gerais, que foram implementados nas escolas selecionadas, assim como nas outras da rede estadual. O Projeto Semeando é uma iniciativa pioneira da FAEMG (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais) e do SENAR MINAS (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração Regional de Minas Gerais), em parceria com entidades públicas e privadas. Trata-se de um programa de educação ambiental que a cada ano trabalha temas relacionados ao meio ambiente, por meio de um conjunto de ações educativas desenvolvidas no dia-a-dia das escolas, como possibilidade de enriquecimento da abordagem curricular. Elaborado com a assessoria de especialistas na área de educação, o Semeando é fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/MEC), nas ações previstas na Agenda 21, no Programa Ambiental do Estado de Minas Gerais e no Projeto do Milênio das Nações Unidas. Essa orientação pretende garantir a consistência do conteúdo oferecido aos alunos do Ensino Fundamental e da Educação Especial das escolas públicas urbanas e rurais do Estado; não se transformando em algo externo à escola, ao contrário, as atividades se inserem ao já planejado. (SENAR, 2001).

Já o PROERD é um programa de caráter social e preventivo posto em prática em todos os estados do Brasil, por policiais militares devidamente selecionados e capacitados. É desenvolvido uma vez por semana em sala de aula, durante quatro meses em média, nas escolas de ensino público e privado para os alunos que estejam cursando quinto ou sétimo anos do ensino fundamental. Através do material do estudante PROERD, os conteúdos são desenvolvidos de forma dinâmica em grupos cooperativos, com atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades individuais, a fim de que crianças e jovens tomem suas decisões de modo consciente, seguro e responsável. Também as famílias são convidadas a

participarem em módulo específico durante um mês, uma vez por semana, com duração de duas horas cada encontro¹¹².

Este enfoque policial que, a princípio não é de âmbito da escola, tem suas raízes na iniciativa do governo Federal, que delegou gerenciamento e ações educativas ao Ministério da Justiça. Desde a Constituição Brasileira de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que inúmeras possibilidades de aumento de acesso à Justiça vêm se abrindo¹¹³. No entanto, quanto ao direito à segurança prevaleceu o ponto de vista dos comandos das Polícias Militares estaduais, garantido na definição constitucional de que estas polícias representam a força auxiliar das forças armadas. (CALDEIRA, 2000).

A fim de garantir respaldo à vida dos cidadãos, estamos deparando, desde o início deste século, com iniciativas e intenções de prevenir violências e reduzir a criminalidade, na perspectiva das políticas públicas de segurança. Desde a II Conferencia Internacional de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1995; até o Fórum Social Mundial de Porto Alegre nos anos de 2001, 2002 e 2003, discute-se a proposição de “outro mundo possível”. De acordo com Santos (2004), embora tenham acontecido muitas discussões a respeito da violência, o debate sobre a segurança não mereceu a mesma intensidade e, menos ainda, a questão da reforma das polícias. Esta conduta confirma a aparente impossibilidade da ação que temos assistido.

Apesar de tal revelação, cujas situações reais baseiam-se em tecnologias de poder repressivo, algumas ações coletivas e trabalhos institucionais têm contribuído nos movimentos contra a violência. Em Minas Gerais, assim como em outros estados da federação, o movimento de reforma do trabalho policial tem recebido a colaboração de universidades e escolas de Polícia, indicando a transformação de currículos, de conteúdos e de concepção do ofício policial. Com isso, programas de natureza educativa, como o PROERD, passam a ser implementados nas escolas públicas em prol da prevenção e erradicação das formas de violência social e da construção de outro tipo de trabalho policial.

Lançado em Poços de Caldas, em março de 2005, o projeto de Alfabetização Ecológica, Alfa Eco busca uma reflexão do ser humano sobre sua conduta e conscientização a

¹¹² Cf: www.proerd.rn.gov.br

¹¹³ O Estado de controle social penal apresenta as seguintes características: a polícia repressiva, o Judiciário penalizante, a privatização do controle social, fazendo com que o crescimento das polícias privadas e das prisões privadas seja acompanhado pelo “complexo industrial-policial”, ou de todos os ramos industriais envolvidos com equipamentos e instalações de prevenção e de repressão ao crime, tais como seguros, segurança privada, viaturas, equipamentos de comunicação, sistemas de informação e etc. (TAYLOR, 1999, p.213- 222).

respeito da ecologia, partindo do princípio de que estamos diante de um exacerbado analfabetismo ecológico. Traz como ponto chave o significado grego da palavra “ecologia”:

[...] estudo, reflexão sobre a casa”. São múltiplas as “casas” do ser humano; os lugares onde se vive, às emoções individuais, os pensamentos e a espiritualidade, que aqui constituem a ECOLOGIA PESSOAL. A casa do outro, os relacionamentos, a sociedade e a comunidade de todos os seres humanos que habitam o planeta compõe a ECOLOGIA SOCIAL e, finalmente, como espécie, existe uma casa em comum a todos nós, o planeta Terra, que com toda a sua diversidade, água, ar, minerais, vegetais, animais, que acolhe e sustenta a vida de todos os seres que nela habitam, nascendo aí então, a ECOLOGIA AMBIENTAL. (www.centrofic.com.br)

Este projeto é desenvolvido pelo Comitê da Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros dos Rios Mogi-Guaçu e Pardo, através de sua Câmara Técnica de Mobilização Divulgação e Educação Ambiental e pela Comissão Executiva de responsabilidade da 31ª SRE Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, juntamente com a Agência de Águas do CBH Mogi/Pardo e Corpo de Bombeiros.

Como visto, são projetos que envolvem a comunidade escolar na sua totalidade e tem origem e fundamentos em outros segmentos sociais. Nossa observação não quer repudiar iniciativas que não sejam as nascidas, somente, no interior das escolas; nem tampouco negar a importância das temáticas abordadas. O que queremos é chamar atenção para o enfraquecimento destas instituições quando, em detrimento de questões globais, se distanciam dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, como vimos na caracterização das escolas selecionadas para o EVCA.

Ao abordar a complexidade do conhecimento nas teorias relacionadas ao trabalho com projetos, Hernandez (1998) aponta a necessidade de dar sentido a este conhecimento, tendo como base as relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais do mundo em que vivemos. Para isso, convida a escola a planejar estratégias que vão além da fragmentação disciplinar, imprimindo nos alunos e docentes uma atuação direcionada para a aquisição da autonomia.

Uma das escolas expressa:

[...] utilizamos como estratégias de enriquecimento das aulas atividades complementares como o uso da internet, vídeos pedagógicos e filmes que estejam dentro do conteúdo que está sendo trabalhado, exposições de trabalhos, teatros, danças, horário cívico, com a apresentação sobre as datas comemorativas, excursões, passeios, oficinas, gincanas e palestras.

Como podemos notar a escola endossa o uso das estratégias comuns encontradas na maioria dos planejamentos escolares. O que poderá diferenciar sua efetividade é a configuração dos conteúdos/tema trabalhados, no sentido de abrir aos estudantes os processos de pensamento de ordem superior (que suscitam análise e crítica), indispensáveis à compreensão e aplicação do conhecimento em outras realidades. O Plano também registra que:

[...] há o envolvimento dos familiares na elaboração de projetos, planos, ações e propostas da escola, pois a opinião da família nos auxilia a melhor preparar o ensino e a atender às expectativas da família e do aluno em relação à escola e à educação.

Percebemos que a escola se fundamenta no princípio de que aprender significa participar, vivenciar sentimentos, tomar atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. E que, ensinar não se limita ao fornecimento de respostas tidas como corretas, mas sim na vivência de experiências proporcionadas, pelos problemas criados e, principalmente, pela ação que elas desencadeiam. Porém, em nenhum registro encontramos algo que fosse condizente com essa expressão da escola e da teoria que a fundamenta. Desta forma, concluímos que há um distanciamento visível entre as apresentações teóricas das escolas e seus planos de ação. Não encontramos nenhum projeto proposto pela equipe da escola que estivesse sintonizado com a citação acima, nem tampouco outro tipo de ação do mesmo sentido, ou seja, as escolas estão na condição de parceiras de Projetos propostos por outras instituições.

De acordo com os princípios e objetivos do EVCA, constatamos que existe um grave desencontro entre os indicadores dos PDPIs dessas escolas. Enquanto o fundamento teórico traz bases e reflexões indispensáveis à promoção de ambientes que ampliam a compreensão dos alunos, em relação aos problemas que investigam, os Planos de Ação, destes mesmos documentos trazem, basicamente, ações voltadas para a melhoria infraestrutura e rede física das escolas. Sentimos que não há uma conscientização das equipes pedagógicas quanto ao diferencial que o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa se propôs a ser, e que a caracterização específica dessas escolas requer espaços e ações diferenciados que atendam aos objetivos propostos.

Visando à re-significação do espaço escolar como lócus que contribui para o enfrentamento das manifestações de violência, entendemos que a concepção de educação defendida pelo trabalho com projetos, em comunidade como as do EVCA, busca construir

espaços vivos de interações, abertos ao real e às suas múltiplas dimensões. Traz uma perspectiva inovadora para entendermos o processo de ensino/aprendizagem, em cujo cerne aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é elaborado em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes no processo. Assim, a formação dos alunos precisa ser tomada como um processo global e complexo, em que conhecer e intervir no real estão associados.

Pelo exposto, concluímos que dos subprojetos sugeridos pela estrutura do EVCA, somente encontramos referências ao Projeto *Abrindo Espaços* e ao *Aluno de Tempo Integral* com as condições que já discutimos. Por iniciativa das próprias escolas, como sugere a SEE/MG, não há registro de nenhum projeto. Embora nosso objetivo fosse analisar seu grau de contribuição para a prática efetiva dos educadores, e buscar saber se estão acrescentando às reflexões, aos debates e ações sobre a violência escolar; concluímos que não há nenhuma estratégia ou ação referida, que seja direcionada à questão. As escolas continuam reproduzindo seus modelos pedagógicos tradicionais e atribuindo à comunidade externa a criação de iniciativas inovadoras.

Procurávamos também compreender como essas escolas entenderam o papel dos professores em relação ao PDPI, e quais espaços de autonomia da gestão pedagógica lhes foram garantidos. Constatamos que a superficialidade na qual esses profissionais são envolvidos e as condições de trabalho que lhes são oferecidas, avalizam o entendimento de que o EVCA conta muito mais com a participação e disponibilidade da comunidade, através dos voluntários, do que com os profissionais da escola. Esta certeza nos leva a concluir que o Projeto representa muito mais uma iniciativa de ordem comunitária, do que escolar. E que, em nome da parceria entre diversos os segmentos sociais, o Projeto parece não reconhecer a importância e o papel da instituição escolar neste desafio, especialmente, quanto à preparação competente de seus profissionais.

CONCLUSÕES

Dos estudos realizados é possível afirmar que as políticas de formação continuada instituídas pelo MEC intencionam contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, enfatizando a competência e a autonomia dos professores na gestão de suas práticas pedagógicas. No entanto, nos documentos e programas ainda defendem um caráter de complementação, que se traduz na priorização da melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática e na valorização específica dos aspectos didáticos. Ademais, continua evidente o incentivo, por parte dos órgãos públicos, ao uso da modalidade à distância com seus sistemas semipresenciais e tutorias, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada dos docentes.

Em decorrência da pouca abordagem dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação e da predominância de uma concepção conteudista e pragmática, amparada na epistemologia da prática e na lógica das competências, esses programas vêm produzindo as novas propostas conceituais e metodológicas dos programas de formação continuada; sem permitir abertura para que sejam abordadas temáticas e problemas emergentes. São evidências que nos levam a concluir que, para as políticas públicas a tão proclamada qualidade do ensino continua vinculada aos princípios da eficiência e da eficácia, determinada pelos índices de desenvolvimento da educação básica, definidos, prioritariamente, pelas políticas de avaliação.

Apesar de terem surgido, na década de 1990, condições favoráveis e estimuladoras de mudanças nos sistemas de ensino, pretendendo intervir nas relações intra-escolares de maneira global; podemos afirmar que o quadro continua bastante desfavorável quando se trata de reduzir os índices de violência, que envolvem professores, alunos e os demais profissionais da educação. As condições de trabalho, os salários do magistério público, o estado de conservação da maioria dos estabelecimentos escolares e a falta de materiais e equipamentos são alguns dos complicadores encontrados, quando o assunto é combater a violência na escola.

Da análise realizada, nos documentos e programas oficiais do MEC, aferindo, especialmente, sobre as questões de enfrentamento da violência no ambiente escolar, concluímos que, embora sejam programas destinados ao aprimoramento e atualização da ação docente, não há como ignorar a manutenção de tendências fundadas em treinamento e capacitação dos docentes, para acompanharem o avanço científico e tecnológico exigido da sociedade moderna e, para “elevarem os níveis de satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem”. Trata-se de indicadores que vão desde o modo de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção de ensino e aprendizagem, o papel social da profissão docente; até a fundamentação política das reformas educacionais. E que, muitas vezes, por imposição da cultura dominante, obedecem a um saber previamente definido, em favor de alguma legitimação. Sob a aparência de novas, velhas ou autoritárias concepções têm sido mantidas, afastando, cada vez mais, os programas de formação continuada do seu verdadeiro objetivo; que é o de promover a capacidade de aquisição de conhecimentos, capazes de mudar os modos de ser e de agir dos professores.

Especialmente nos PCNs, a proposta de formação inicial e continuada se apresenta alicerçada em questões político-sociais que vislumbram um profissional teoricamente comprometido com a construção da cidadania e a criticidade da realidade em que atua. No entanto, vimos pelos estudos, e o documento também reconhece que este perfil de formação não esteve presente (e talvez ainda não esteja) na totalidade dos cursos oferecidos no país, o que só vem reforçar a desvinculação entre as disciplinas ofertadas e as reais necessidades escolares. Com raízes nos conceitos de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo herdado do tecnicismo, estes programas têm influenciado as reformas dos cursos de formação de professores no Brasil, desde o final do século XX. Fiel a concepção reducionista da ação docente, que geriu um conjunto de leis e técnicas a serem aplicadas no contexto educacional, defendem uma postura estável fundada na homogeneidade. Suas temáticas definidas como temas transversais, muito mais se caracterizam como abordagens multidisciplinares, que pertencem ao núcleo estruturador do currículo, do que com a realidade social.

Embora os Parâmetros sejam decorrência de políticas educacionais implementadas pelo MEC, visando a universalização do Ensino Fundamental e, especificamente, os Temas Transversais façam alusão ao combate à violência escolar; seus preceitos não conseguiram sensibilizar os idealizadores das políticas públicas de formação de professores. Ou seja, observamos que a relevância social não é o elemento principal na estruturação do currículo, porque essa não é a decisão política do documento. Mas sim, a opção por um determinado desenho estrutural, que faz das disciplinas escolares tradicionais o seu centro. Sendo assim, concluí-se que os programas e instrumentos de orientação curricular (PCNs) não abordam de forma clara a questão das manifestações de violência nos espaços escolares, e muito menos oferecem indícios de suporte aos docentes para seu enfrentamento.

Em Minas Gerais, com a introdução do “Choque de Gestão” nas estruturas administrativas, segundo o governo, foi possível desburocratizar e racionalizar os gastos e, conseqüentemente, avaliar e monitorar as ações e os resultados de suas intervenções. Para

isso, proclama que assume um compromisso com a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social. No entanto, ficou patente que essa gestão pública também se mostra alinhada às reformas educacionais das últimas décadas, aquelas vinculadas às chamadas políticas de equidade. Apesar de aclamarem a manutenção de um sistema permanente de formação continuada acessível a todos os educadores, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e ao estabelecimento de normas e critérios que privilegiam a promoção e progressão na carreira; percebemos que são políticas ainda amparadas na lógica dos organismos internacionais quanto à forma e conteúdo. Aliada à política de carreira, apresentam um plano de capacitação para os professores, como maneira de proporcionar habilitação competente e necessária para que esses lidem com o currículo básico e os materiais instrucionais, na certeza de que estará garantido o sucesso da escola e dos alunos. Com metodologias que quase sempre empobrecem a noção de conhecimento, esses modelos tendem a valorizar a epistemologia da prática e a enaltecer as competências, em favor de estratégias focadas na expectativa de resultados.

Dos registros sobre a educação, indicados no documento “Minas Gerais do Século XXI”, duas intenções ficaram explícitas: - melhorar a qualidade do atendimento e reduzir as desigualdades regionais. Para viabilizá-las os coordenadores dessa política entendem que os desafios a serem enfrentados, devem iniciar pela reversão dos baixos resultados alcançados, à luz dos princípios de equidade. Definem também como indispensáveis a institucionalização do processo de avaliação das políticas e ações educacionais; e a valorização das parcerias para a busca de recursos complementares a serem injetados no desenvolvimento do ensino. Com isso, percebe-se que em Minas Gerais, assim como no país, a política educacional se alinha à lógica da eficiência e da mobilidade social. Justificando-se na ideia de igualdade, faz da escola o locus referencial de suas propostas para o mundo produtivo, que busca o capital humano necessário ao desenvolvimento da sociedade.

Com vistas aos interesses da competitividade, concluí-se que a política mineira está atrelada à dinâmica da modernidade, defendendo os programas fundados nos indicadores de qualidade e melhoria dos resultados, que desenvolvem as “competências docentes”. Nesta perspectiva, a atuação e formação dos professores passam a receber uma excessiva responsabilidade, de modo a querer transformar os docentes nos únicos atores capazes de promover a tão esperada melhoria da qualidade.

Pontualmente sobre os registros do EVCA, evidenciamos que não há explicitação de uma proposta de formação continuada dos professores traduzida em ações e iniciativas,

visando responder às exigências e necessidades sociais da atualidade. Embora seus objetivos expressem quase que totalmente finalidades voltadas para o enfrentamento do fenômeno da violência e da exclusão social, as ações previstas/sugeridas pela SEE/MG priorizam, basicamente, a infraestrutura, os materiais e recursos didáticos e a alimentação. Como já expressamos, entende-se que essa omissão representa, mais uma vez, a reprodução dos preceitos das políticas educacionais articuladas com a apropriação do Estado que continuam defendendo a lógica produtivista e mercadológica.

Quanto ao envolvimento dos profissionais da escola na implementação do Projeto, evidenciamos que é um ato espontâneo, pois, em todos os registros, encontramos que a escola deve contar, prioritariamente, com a participação de voluntários, para promoverem oficinas e atividades, principalmente com os jovens. Embora a Resolução da SEE nº 416/03, de 4 de junho de 2003, considere necessário “promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas que atendem à parcela mais carente da população; e também “proporcionar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos e para todos que dele participam”; não percebemos vinculação entre os subprojetos sugeridos e a prática efetiva dos educadores. Razão pela qual compreendemos que há uma expectativa muito mais voltada para a participação da comunidade, do que para a dos profissionais da escola. A ideia de combate à violência por meio de ações comunitárias, destacada no Projeto, justifica a nosso ver, a omissão de iniciativas e ações de reflexão sobre o fenômeno, como questão de formação social e cidadania, no âmbito da instituição escolar.

Analisando os Planos de Desenvolvimento Pedagógicos Institucionais (PDPIs) das escolas selecionadas, em Poços de Caldas, evidenciamos que são comunidades acometidas da exclusão social, provocada, segundo os autores estudados, em grande parte, pelas tensas relações originadas em tempos de globalização. Com a estrutura familiar em crise, as funções sociais se encontram ameaçadas por diversas manifestações conflituosas que refletem, muitas vezes, em manifestações de violência na escola. Decorre desta realidade o clamor de pais e comunidade reivindicando segurança para os funcionários e alunos. Sugerem a contratação de guardas e vigias e o levantamento ou construção de muros e cercas ao redor das escolas, além da instalação de sistemas de alarme. Como já expusemos, naturalmente que, se necessário, as instituições escolares devem usar desses recursos para garantir a segurança dos usuários; entretanto, por tudo que foi estudado, pode-se afirmar que esta medida se tomada isoladamente em pouco contribuirá.

Apesar de preconizarem a busca pela autonomia e transformação social, os PDPIs não registram relação entre as partes e se fundam nos argumentos básicos referentes à melhoria da qualidade. Não encontramos consistência em seus registros e, menos ainda, relação entre as partes do texto, o que nos deu a certeza de que, embora tenham sido selecionadas para o EVCA, essas escolas não se vêem inseridas numa proposta diferenciada. A importância exacerbada atribuída às questões de estrutura física e recursos foi basicamente a tônica das três escolas. Em detrimento de vários outros indicadores, que podem contribuir para o alcance dos objetivos previstos no EVCA, essas condicionaram, preponderantemente, as questões de infraestrutura à solução de todos os seus problemas. Como já expressamos, era nossa expectativa encontrar os preceitos de seus desafios, bem como ações pertinentes. Assim sendo, concluímos que apesar dos conceitos de: sensibilidade, igualdade, identidade e equidade serem indicados para balizarem as reflexões e propostas neste âmbito, as escolas ainda contemplam aspectos abrangentes do seu papel, muito mais ligados à ordem legal, do que ao que se propuseram, quando do engajamento no EVCA.

Especificamente quanto ao “Apoio ao Educador”, destacado no manual “Como a escola pode mudar: as alternativas disponíveis” (SEE/MG) era nossa expectativa encontrar reflexões e propostas que estivessem atreladas à formação e a atuação efetiva dos professores, uma vez que, é sabido serem eles os promotores das práticas educativas. Mesmo sabendo que a maioria dos problemas de violência que acometem a escola surge no interior de suas relações, evidenciamos que não há, por parte das escolas, registros contemplando a ação docente como parte importante dessa realidade. Embora estejam fundamentados em autores que defendem a construção da autonomia e da liberdade, com respeito às diversidades, os PDPIs analisados não reconhecem a inerência da prática educacional nos espaços comunitários, socioculturais e políticos, e preferem priorizar as perspectivas de ensino hermeticamente fechadas.

Ainda que façam alusão à prática educativa ampliada, os Planos ressaltam a participação efetiva de voluntários hábeis nas áreas específicas, e reforçam, como prevê o EVCA, a participação espontânea dos professores. Reconhecendo a importância do trabalho coletivo, em comunidades como as estudadas, nossa defesa é que as práticas educativas necessárias requerem habilidades construídas direta ou indiretamente durante a ação docente. Por não afiançar que a atuação dos professores se limita somente à mediação de conteúdos, dentro da sala de aula, acreditamos que iniciativas como as deste Projeto, só serão assertivas se tiverem solidez para desafiar a comunidade escolar a pensar e agir pelos princípios da

educação transformadora. E que ações fundadas no respeito, na dignidade e na possibilidade de construção da autonomia dos adolescentes, não se efetivam sem a mediação dos professores.

Quanto à capacitação dos educadores para o desenvolvimento do Plano, notamos que há uma expressiva fragilidade por parte das escolas em exercer a autonomia, que lhes foi delegada nos documentos do EVCA. Apesar de registrarem a importância de ações formadoras, não apontam nenhuma iniciativa relacionada aos objetivos do Projeto. O que encontramos foi apenas referência à prática de encontros para troca de experiências, em cujos momentos sejam abordados temas como: raciocínio lógico e habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes. Sem desmerecer essa necessidade para a formação autônoma e crítica dos estudantes, nossa conclusão é de que essas escolas ainda não compreenderam o papel dos professores em relação ao projeto. Restringem-se em aspirar que sua função seja a de dominar, com eficiência, os conteúdos a serem trabalhados, garantindo ensino de qualidade a uma população que precisa enfrentar seus desafios.

Pontualmente sobre a capacitação dos alfabetizadores verificamos que as escolas trabalham baseadas nos materiais do CEALE, considerando-os a referência, não só enquanto conteúdo, mas também como instrumento de capacitação dos docentes. Não colocando em questão a qualidade do material, mas tratando de analisar as iniciativas originadas no interior escola, entendemos que a proposta de formação para esses alfabetizadores devem partir de uma perspectiva dialógica que envolve alunos, professores, em busca da sua direção específica. É nesta lógica que o papel do professor alfabetizador contribui para uma prática crítica e transformadora, que está compromissada com a formação do aluno (criança ou adulto) cidadão/consciente e com a construção de uma sociedade mais justa.

Desta forma concluímos que a ação docente é, em grande parte, consequência do compromisso político e ideológico que os educadores adotam na escola. Uma vez fundada na relação dialógica, a formação desses profissionais precisa contemplar não só os conteúdos pedagógicos e a sua escolha, como também o enfrentamento de situações importantes vivenciadas em sala e fora dela, especialmente as conflituosas que, se trabalhadas, oferecem lições relevantes de aprendizagem. Assim, defendemos que a contribuição dos alfabetizadores em comunidades como as do EVCA está na oportunidade de compreender que os conflitos e as contradições sociais são elementos indispensáveis ao processo de conscientização.

Com relação à iniciativa dos professores apresentarem seus próprios projetos de ensino para melhorar o interesse e o aproveitamento dos alunos, não deparamos com nenhuma proposta

definida no interior das escolas. Essas preferem adotar aqueles já sugeridos, ora pela comunidade em geral, ora pelos sistemas de ensino. Não queremos repudiar iniciativas que não sejam as nascidas, somente, no interior das escolas; nem tampouco negar a importância das temáticas abordadas; o que questionamos é o enfraquecimento destas instituições que, em detrimento de questões globais, se distanciam dos problemas sofridos por seus alunos. Como vimos a necessidade de dar sentido ao conhecimento escolar está baseada nas relações estabelecidas entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais do mundo em que vivemos. Para isso, compreendemos que essas escolas precisam planejar estratégias que vão além da fragmentação disciplinar, e imprimir uma atuação direcionada para a conquista da verdadeira autonomia.

Embora haja uma fundamentação comum nos Planos, defendendo o princípio de que aprender significa participar, vivenciar sentimentos, tomar atitudes diante dos fatos, e, que ensinar não se limita ao fornecimento de respostas tidas como corretas, mas sim à vivência de experiências; em nenhum registro analisado encontramos algo que fosse condizente com a expressão das escolas e dessa teoria. Desta feita, ficou evidente que há um distanciamento visível entre as suas apresentações teóricas e os planos de ação elaborados. Não encontramos nenhum projeto de trabalho proposto pela equipe das escolas, nem tampouco outro tipo de ação do mesmo sentido; concluindo que elas se colocam na condição de parceiras dos Projetos propostos por outras instituições. Marcadamente em relação aos princípios e objetivos do EVCA, denotamos um grande desencontro. Enquanto o fundamento teórico traz bases e reflexões indispensáveis à promoção de ambientes que ampliam a compreensão dos alunos, em relação aos problemas que investigam, os Planos de Ação, destes mesmos documentos trazem, basicamente, ações voltadas para a melhoria infraestrutura e rede física das escolas. Assim, podemos afirmar que não há uma conscientização das equipes pedagógicas quanto ao diferencial que o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa se propôs a ser, e que os espaços e ações específicos, não se concretizam nestas escolas.

Visando à re-significação do espaço escolar como lócus que contribui para o enfrentamento das manifestações de violência, entendemos que a concepção de educação defendida pelo trabalho com projetos, em comunidade como as do EVCA, deve se efetivar em espaços vivos de interações, abertos ao real e às suas múltiplas dimensões. Nesta direção, o ato de aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. A elaboração do conhecimento se dá numa estreita relação com o contexto, sendo, por este motivo, inseparáveis os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo.

Dos subprojetos sugeridos, somente encontramos referências aos Projetos *Abrindo Espaços* e *Aluno de Tempo Integral* com as condições que já discutimos. Embora nosso objetivo fosse analisar o grau de contribuição do EVCA para a prática efetiva dos educadores, e buscar saber se estão acrescentando às reflexões, aos debates e ações sobre a violência escolar; concluímos que não há nenhuma estratégia ou ação referida que seja direcionada à questão. E que as escolas continuam reproduzindo seus modelos pedagógicos tradicionais e atribuindo à comunidade externa a criação de iniciativas inovadoras.

Quanto à compreensão dessas escolas sobre o papel dos professores em relação ao PDPI, afirmamos que a superficialidade na qual esses profissionais são envolvidos e as condições de trabalho que lhes são oferecidas, respondem pela certeza de que o EVCA conta muito mais com a participação e disponibilidade da comunidade, através dos voluntários, do que com os profissionais da escola.

Do estudo realizado, evidenciamos que, embora a violência escolar seja uma realidade escancarada quase sempre na mídia e em outras fontes, existem ainda poucos estudos e contribuições sustentáveis que possam subsidiar o estudo dos docentes e pesquisadores. Que os programas instituídos pela Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios, priorizam especificamente, na formação dos professores, o suporte pedagógico aos conteúdos selecionados, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, a fim de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. E também que, sob aparência de novidade, as propostas e estratégias postas para promoverem mudanças, nada mais trazem do que a reprodução de concepções e condutas conservadoras e autoritárias.

Por tudo isso, concluímos que o EVCA representa muito mais uma iniciativa de ordem comunitária do que escolar. E que, em nome da parceria entre diversos segmentos sociais, não há o reconhecimento do papel da instituição escolar, neste desafio, especialmente, quanto à preparação competente de seus profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Sena. UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

AMARAL, A. L. **Pertencimento**. Dicionário dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario>>. Acesso em: jun. 2009.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de Pós-Graduação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000.

AUSTIN, J. L. **How to do things with word**, Oxford University Press, 2. ed. 1975.

BACHELARD, G. A noção de obstáculo epistemológico/ O primeiro obstáculo: a experiência primeira/ O conhecimento geral como obstáculo ao conhecimento científico/Exemplo de obstáculo verbal: a esponja/Objetividade científica e psicanálise. In: **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. O racionalismo docente e o racionalismo ensinado/ A vigilância intelectual de si. In: **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. A “novidade” das ciências contemporâneas/ A “preguiça” da filosofia. In: **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BALLENILLA GAMARRA, F. **Enseñar investigando: como formar professores desde la práctica**. Espanha: Díada Editora, n. 12, 1997. (Colección “Investigación y Ensenanza”, Série Práctica)

BERGER, P. L.; LUCKUMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRZEZINSKI, I. Embates nas definições das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade**, v. 20, nº especial, 1999.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhnder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.M. **Pierre Bourdieu- escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALDEIRA, T. **Cidade de muros**. Crime, segregação cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp; Paralelo 34, 2000.

CAMPOS, R. F. **Construindo o professor competente**: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação. Portugal: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação. **Cadernos de organização e gestão escolar**, n. 3, 1995.

_____. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 2000.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: Interface, ano 4, n. 8, 2002.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Ontologia do ser social e educação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006, p. 543-557.

_____. **A Individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, n. 25, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

ELIAS, N. **O processo de civilização**. 1987

ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEVEVES, J. et .al. **Comunicación y educación**. Barcelona: Paidós, 1988.

ESTEVEVES, M. M. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. Brasília, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (org). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

- GUIMARÃES, A. M. **Escola: Espaço de violência e indisciplina.** [citado 08 de novembro de 2004]. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/revist/art02.htm>>. Acesso em: nov. 2009.
- HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: JUNIOR, A. V. (Org). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos.** Brasília: Instituto de estudos sócio-econômicos, 1998.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: D P&A, 2000.
- HARVEY, D. A. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Sociología de la vida cotidiana.** 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IANNI, O. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **Teorias da Globalização.** 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- KAPLAN, C. V. **Violencias em plural: sociologia de las violencias em la escuela.** Buenos Aires: MD Editores, 2006.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonhos na escola.** São Paulo: Ática, 1994.
- KUNDER, L. **A questão da Ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LOPES NETO, A. A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal Pediatria. Rio de Janeiro, 2005.
- MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde caminha a educação? XXIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.**
- MACLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAFFESSOLLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade: O lugar faz o elo.** Rio de Janeiro, RJ: Atlântida Editora, 2004.
- MARIN, A. J. (Org). **Educação Continuada: reflexões alternativas.** Campinas: Papirus, 2000.
- MÁRKUS, G. **A Teoria do Conhecimento no Jovem Marx.** São Paulo: Paz e Terra. [ano não localizado]

MARX, K.; ENGELS, F. A Consciência Revolucionária da História. **História**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 146-181.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MIZUKAMI, M. G. N. (org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCAR, 2004.

MOLL, J. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NEXOV; TRIVIÑOS, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/Sulina, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999. Trad. Do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Sociedade**. Ano 10, n. 15, jan-jun, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 2000.

PESSANHA, J. A. M. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPED**, n. 4, Porto Alegre/RS, 1993.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p.763-785, out, 2007.

PORTELA, R. O. Reformas educacionais no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; PORTELA, R. O. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Portugal. Ano 10. n. 15, p.18-42. jan- jun, 2007.

ROPÉ, F; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papyrus, 1997.

ROSSI, P. **Naufrágios sem espectador.** A idéia de progresso. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel.** Pelotas [30]: 149-166 jan/jun, 2008.

SANTOS, J. V. T. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”.** São Paulo em Perspectiva, 18 (1): 3-12, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

_____. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SHIROMA, E. O. **Política educacional: (o que você precisa saber).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 22, n. 02, 2004.

SILVA, T. T (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Neoliberalismo e qualidade total.** São Paulo: Editora Vozes, 1994.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.

SOUZA, A. N. **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e prática pedagógica).

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da USP.** São Paulo. v. 32, n. 3, p. 477- 492, dez. 2006.

STONER, J. A. F. **Administração.** Tradução de José Ricardo Brandão Azevedo, 2.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil Ltda., 1982.

SPÓSITO, M. P. Um breve histórico da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP.** São Paulo, v. 27, n.1 p.87-103, jan/jun, 2001.

TAYLOR, I. **Crime in context.** Cambridge: Polity Press, 1999.

TAVARES, J.V. S. **Novos processos sociais globais e violência**. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v13n03/v13n03_02.pdf>. Acesso em: 2004.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAIDERGON, J. Uma perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. **CEDES**, ano XXI, n. 55, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas SP: Papyrus, 1995.

VIGOTSKY, L. S; COLE, M. et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA. A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS OFICIAIS

ANFOPE, VIII Encontro Nacional. **Documento gerador: Formação de profissionais da educação**. Desafios para o século XXI, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal nº10. 639**. Brasília. 2003,

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172. Brasília, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica - SEB. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I (Guia Geral)**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica - SEB. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento (Guia Geral)**. Brasília: MEC, 2007.

MINAS GERAIS. Lei nº 11.1036, 14 jan. 1993. Obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte: Lâncer, nº 205, 1993.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações PDPI**, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – SRE Atendidas pelo Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**SRE Atendidas pelo Projeto Escola Viva,
Comunidade Ativa**

Barbacena
Campo Belo
Caratinga
Conselheiro Lafaiete
Coronel Fabriciano
Curvelo
Divinópolis
Governador Valadares
Itajubá
Ituiutaba
Juiz de Fora
Manhuaçu
Metropolitana A
Metropolitana B
Metropolitana C
Montes Claros
Muriaé
Nova Era
Ouro Preto
Para de Minas
Paracatu
Passos
Patos de Minas
Patrocínio
Poços de Caldas
Pouso Alegre
São João Del Rei
São Sebastião do Paraíso
Sete Lagoas
Teófilo Otoni
Ubá
Uberaba
Uberlândia
Varginha

ANEXO B – Resolução SEE n° 461/03 que institui na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais o projeto: “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em áreas de risco social

Resolução SEE n.º 416/03,

INSTITUI NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS O PROJETO "ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA" DE APOIO ÀS ESCOLAS EM ÁREA DE RISCO SOCIAL.

A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, conforme o disposto na Constituição Federal de 5 de outubro de 1988; na LDBEN n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, considerando a necessidade de:

- dar respostas efetivas e urgentes ao fenômeno crescente da violência que tem afetado parte das escolas públicas;
- implementar políticas diferenciadas destinadas a apoiar as escolas que atendem à parcela mais carente da população;
- promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social;
- tornar a escola mais integrada à vida da comunidade a que serve, mais sintonizada com os seus anseios e características e melhor preparada para atender às suas demandas e expectativas;
- propiciar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos e para todos que dele participam;
- tornar o ambiente escolar um espaço de convivência saudável baseada em relações de co-responsabilidade, de respeito e de solidariedade e no compromisso comum de desenvolvimento de todos e da instituição.

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído o Projeto "Escola Viva, Comunidade Ativa" - Apoio às Escolas Públicas em Área de Risco Social, destinado a tornar as escolas melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições para que o processo educativo se realize com sucesso.

Art. 2º -As escolas participantes do Projeto serão definidas pela SEE, com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da frequência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam.

§ 1º - Os recursos necessários à execução do Projeto serão garantidos pela dotação orçamentária da SEE.

§ 2º - As escolas municipais participarão do Projeto nos termos que vierem a ser acordados com o Município e serão definidas em conjunto pela SEE e pela respectiva Secretaria de Educação do Município.

Art. 3º - O Projeto será desenvolvido em três etapas, abrangendo:

- I - escolas públicas da Capital, na primeira etapa;
- II - escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, na segunda;
- III - escolas públicas do interior do Estado, na terceira.

Art. 4º -Para que a escola participante possa usufruir os benefícios proporcionados por este Projeto, é indispensável que elabore e apresente à SEE o seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI.

§ 1º - O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI, previsto no Projeto, deverá ser elaborado pela escola com ampla participação da comunidade, aprovado pelo Colegiado Escolar e homologado pela SEE.

§ 2º - O PDPI deverá conter um plano de abertura da escola em finais de semana e em períodos de férias, para interação com a comunidade e explicitar as parcerias que ajudam a viabilizar e sustentar o seu plano de desenvolvimento pedagógico e institucional.

§ 3º - A SEE implantará um sistema de apoio às escolas para elaboração e implementação do seu PDPI.

Art. 5º - No Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI, a escola deverá:

- I - explicitar os compromissos assumidos pelos gestores, pelos educadores e pela comunidade;
- II - traduzir as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação ao seu projeto educativo;
- III - definir as suas necessidades e demandas no limite das possibilidades estabelecidas no Plano de Ação do Projeto "Escola Viva, Comunidade Ativa".

§ 1º - As necessidades, propostas e demandas da escola poderão abranger os aspectos relacionados à ampliação do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, apoio ao educador, apoio à gestão escolar e às condições básicas de funcionamento da escola.

§ 2º - Compete à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação orientar sobre o processo de implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto e responsabilizar-se pela elaboração e divulgação do seu Plano de Ação.

Art. 6º - A estrutura organizacional do Projeto e as competências administrativas para sua operacionalização, dispostas nos Anexos I e II desta Resolução, serão desenvolvidas nos níveis de gerenciamento central, regional e local.

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 4 de junho de 2003.

VANESSA GUIMARÃES PINTO

Secretária de Estado de Educação

ANEXO C – Orientações referentes ao Projeto “Abrindo Espaços:” e formulário de adesão do voluntário

ORIENTAÇÕES REFERENTES AO PROJETO “ABRINDO ESPAÇOS”

Para que possamos reiniciar o Projeto Abrindo Espaços, em 2010, seguem as orientações necessárias.

Estamos mantendo o mesmo formato de funcionamento do ano passado:

- Os instrutores das oficinas devem ser voluntários, pessoas envolvidas com a escola que se dispõe a participar e contribuir;
- As oficinas oferecidas devem ter uma proposta bem clara, com objetivos educativos bem definidos. Reforçamos a importância do enfoque educativo, formativo das mesmas, já que acontecerão num espaço escolar. Em função de experiências anteriores, não aceitaremos oficinas de estética, cabeleireiro e manicure.
- Ao enviar o plano de ação referente a uma oficina, os participantes já devem estar inscritos, justificando-se a execução da mesma. Quando a escola diz que a faixa etária atendida será “*a partir de...*” fica claro que ainda não houve um procedimento de identificação de demandas e formação de grupos.
Os planos de ação devem ser enviados quando as oficinas já estiverem montadas, com seus integrantes definidos, inscritos.
- A SEE repassará recurso para até 6 oficinas/grupos por escola. Não 6 modalidades de oficinas.
O número de participantes e a faixa etária atendida, em cada oficina, dependerão da atividade proposta e do espaço disponível.
Entendemos que numa única oficina/grupo de futebol, por exemplo, não é possível trabalhar com crianças e jovens de 6 a 17 anos e nem ter 80 participantes. Neste caso, poderiam ser 4 oficinas/grupos de futebol, com 20 participantes em cada, com as crianças e os jovens agrupados por idades próximas.
Isso não quer dizer que a escola não possa organizar mais de 6 oficinas/grupos, caso tenha interesse e possibilidades, mas o recurso máximo repassado, por escola, será para 6 oficinas/grupos.
- Pensando na importância de se criar uma rotina, no que se refere à abertura nos finais de semana, é interessante que as oficinas funcionem regularmente aos sábados e/ou domingos.
- É preciso apontar, no plano de ação, o período de execução de cada oficina. Março a Junho, por exemplo etc. As escolas que quiserem oferecer oficinas nas férias de janeiro/2011 deverão incluir este mês de atividade.
O tempo mínimo de funcionamento de uma oficina deve ser de 8 encontros.
- O recurso a ser disponibilizado, R\$50,00 por oficina, corresponde a cada 4 encontros é exclusivamente para material de consumo. Caso haja a necessidade de algum material permanente é preciso fazer uma solicitação com as devidas justificativas ao Projeto Escola Viva, que será analisada. Lembramos que o recurso a ser liberado, após análise e aprovação do plano, é emitido num único termo de compromisso, sendo referente a todas as oficinas propostas e aprovadas no prazo de execução estipulado pela escola.

O Plano de Ação deve ser enviado ao Projeto Escola Viva para análise, aprovação e liberação de recurso.

Caso sua escola tenha saldo residual referente ao Abrindo Espaços/2009 é preciso que nos comunique com urgência.

Equipe do Projeto Escola Viva



PROJETO ABRINDO ESPAÇOS

FICHA DE INSCRIÇÃO DO INSTRUTOR VOLUNTÁRIO



ESCOLA ESTADUAL DR. EDMUNDO GOUVÊA CARDILLO

Decreto 22604, de 23/12/82 e Portaria SEE 112, de 11/03/83.

Decreto 37328, de 06/10/95 e Portaria SEE 1131, de 18/10/95.

Rua Coronel Virgílio Silva, 4110 – Chácara Alvorada.

CEP: 37701-103 Poços de Caldas MG Fone/Fax: 3722 3467

e-mail: edmundogouveacardillo@yahoo.com.br

ESCOLA ESTADUAL DR. EDMUNDO GOUVEA CARDILLO

OFICINA: _____

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

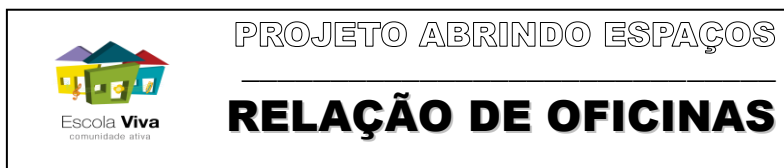
E-MAIL: _____

ESCOLARIDADE: _____

RELAÇÃO COM A ESCOLA: () ALUNO(A) () COMUNIDADE () OUTRA

POÇOS DE CALDAS, ____ DE _____ DE 2010.

ANEXO D - Projeto “Abrindo Espaços”: - relação de oficinas e relatório de monitoramento



O Projeto Abrindo Espaços é uma estratégia de aproximação das escolas com suas comunidades, sendo a **ação educativa** o meio de interlocução.

Assim, é preciso assegurar que as oficinas tenham objetivos que vão além do fazer, criando-se a possibilidade de reflexão, discussão e construção de conhecimentos, atendendo necessidades das comunidades em consonância à realidade das escolas.

Também sentidos de responsabilidade, cooperação, respeito, cuidado e coletividade devem estar presentes em todas as propostas como conteúdos atitudinais, de maneira que possibilitem a formação de valores essenciais nas relações pessoais e sociais.

A partir de experiências anteriores listamos algumas oficinas:

☛ ALFABETIZAÇÃO

↳ Para jovens e adultos.

☛ ARTESANATO

↳ Existem diversos tipos de trabalhos artesanais – tapeçaria, bordado, bijouteria, cestaria etc. É preciso inovar, desenvolvendo a criatividade e habilidade dos participantes.

☛ CINEMA

↳ Montar um cine-club, exibindo-se filmes que normalmente não são vistos na TV. Propor debates após as sessões.

☛ CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

↳ Resgatar histórias e casos, memórias de gerações.

☛ CULINÁRIA

↳ Técnicas de manipulação e congelamento, valor nutricional dos alimentos, culinária alternativa.

☛ **CURSOS TÉCNICOS**

↳ Marcenaria, eletricidade, corte e costura etc.

☛ **DANÇA**

↳ Ampliar as possibilidades de expressão corporal. Diversificar os estilos.

☛ **ESPORTE**

↳ Ampliar as modalidades esportivas, discutindo-se regras e comportamentos decisivos para a formação de equipes. Organizar torneios internos e com outras escolas/instituições.

☛ **HORTA / JARDINAGEM**

↳ Técnicas de plantio e poda. Noções básicas de clima, solo, relevo etc.

☛ **INFORMÁTICA**

↳ O computador como ferramenta de pesquisa, instrumento de inclusão digital.

☛ **JOGOS E BRINCADEIRAS**

↳ Resgatar jogos e brincadeiras de outros tempos e culturas. Prática do xadrez.

☛ **MÚSICA**

↳ Canto coral, instrumentos, variedade musical.

☛ **PREPARAÇÃO PARA VESTIBULAR**

↳ Para os jovens do 3º ano do ensino médio (em curso ou concluído) que almejam ingressar numa universidade.

☛ **TEATRO**

↳ Linguagem de expressão, técnicas corporais. O teatro de palco, o teatro de rua.

 <p>Escola Viva comunidade ativa</p>	<p>PROJETO ABRINDO ESPAÇOS</p> <hr/> <p>RELATÓRIO DE MONITORAMENTO</p>
---	--

E.E.:

SRE:

DIRETOR:

👉 OBS: Este relatório deve ser feito após o término de todas as oficinas planejadas.

1 – Horário(s) de Funcionamento:

- () Sábado/Manhã _____ às _____ Total de Horas: _____
 () Sábado/Tarde _____ às _____ Total de Horas: _____
 () Domingo/Manhã _____ às _____ Total de Horas: _____
 () Domingo/Tarde _____ às _____ Total de Horas: _____

2 – Periodicidade: () Semanal () Quinzenal

2 – Número de Instrutores Voluntários:

- () Alunos(as) da Escola () Comunidade
 () Outros: _____

3 – Modalidades das Oficinas Desenvolvidas na Escola – Quantifique:

- | | |
|---------------------|--------------------------------|
| () Alfabetização | () Horta/Jardinagem |
| () Artesanato | () Informática |
| () Corte e Costura | () Jogos e Brincadeiras |
| () Culinária | () Música |
| () Dança | () Preparação para vestibular |
| () Esporte | () Teatro |
| () Outras: _____ | |

TOTAL DE TURMAS: _____

4 – Número de Participantes:

➤ **Alunos(as):**

- () Crianças () Jovens () Adultos/Idosos () TOTAL

➤ **Comunidade/Pais:**

- () Crianças () Jovens () Adultos/Idosos () TOTAL

- **TOTAL DE PARTICIPANTES:** ()

5 – Avaliação da Escola:

- Houve envolvimento das comunidades, contribuindo para a implementação e o funcionamento do projeto?
- Houve envolvimento dos inscitos, ou seja, a frequência foi satisfatória?
- Quais foram as oficinas mais solicitadas?
- Houve muita evasão? Em quais oficinas? Por qual razão?
- A abertura nos finais de semana tem contribuído com a escola, justificando-se a manutenção do projeto em 2009?
- Aponte 3 alcances.
- Quais foram as 3 maiores dificuldades encontradas para execução do projeto? Aponte alternativas.