

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Alessandro Brandete

**O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: integração escola-comunidade na
minimização da violência em meio escolar.**

Paranaíba/MS

2015

Alessandro Brandete

**O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: integração escola-comunidade na
minimização da violência em meio escolar.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo.

Paranaíba / MS

2015

À minha família, amigos e colegas de profissão, pela compreensão e resiliência durante as ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força dada nos momentos de incertezas e insegurança durante este percurso.

Agradeço, especialmente, ao professor Dr. Elson Luiz de Araújo meu orientador, pelo respeito, pela atenção e a disposição com que me acompanhou durante esses dois anos de percurso no curso de Mestrado. A sua sabedoria e paciência na orientação das questões foram essenciais para a conclusão deste estudo.

À professora Dra. Doracina Aparecida Castro Araújo pela garra e esforços na coordenação do Programa Pós-Graduação, na vontade de garantir a qualidade e as condições necessárias para que pudéssemos concluir o Mestrado.

Ao professor Dr. Carlos Eduardo França e à professora Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol que contribuíram com suas análises e orientações necessárias quando do Exame de Qualificação, fundamentais para a conclusão final deste trabalho.

À Diretoria de Ensino de Jales; às diretoras das unidades escolares pesquisadas; à equipe da Coordenação Local do Programa Escola da Família pelo acesso ao acervo e documentos.

À direção da E.E. Carlos Celso Lenarduzzi, onde sou professor, pela colaboração, incentivo e a compreensão durante esse período de estudos e de leituras.

Aos colegas de trabalho que contribuíram com sugestões e informações sobre o objeto de pesquisa, como também na coleta de dados e informações.

À UEMS por ter oportunizado este momento de realização de um sonho e com as suas potencialidades enquanto instituição formadora.

Aos professores e funcionários da UEMS pelo carinho e dedicação.

Agradeço a minha família pelo apoio e a compreensão pelas horas que estive ausente.

A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Jacques Delors

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Educacionais do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação tendo como objeto de pesquisa o Programa Escola da Família (PEF) como parte da política educacional do Estado de São Paulo. Analisamos a implementação deste Programa quanto a aproximação entre escola e comunidade e a sua contribuição para a minimização da violência. Buscamos compreender como as ações do Programa Escola da Família contribuem para o exercício da cidadania, a melhoria da qualidade educacional e a socialização entre as pessoas da comunidade local. A pesquisa foi realizada junto às escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Jales e recorremos ao levantamento documental, com análise de leis e resoluções que regulamentam e implementam o PEF. Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário visando compreender como os educadores e diretores de escolas veem a contribuição e a integração escola comunidade por meio do PEF e a redução da violência em meio escolar. Concluímos que a abertura das unidades escolares aos finais de semana pouco contribuíram para a melhoria da integração entre a escola e comunidade e a minimização da violência, considerando a falta de participação da comunidade e a integração das atividades desenvolvidas aos finais de semana com o currículo escolar. As atividades desenvolvidas aos finais de semanas não se apresentam como um trabalho coletivo da escola, interdisciplinar e de compreensão do fenômeno da violência em meio escolar e da realidade circundante. O desafio é proporcionar um ambiente democrático e organizacional que possibilite a liberdade de ações, de sociabilidade e de integração das atividades desenvolvidas pela comunidade/escola com os conteúdos escolares, deixando de lado a fragmentação do currículo. Assim, será possível o desenvolvimento da autonomia, liberdades de ações frente às normas socialmente estabelecidas e atividades pedagógicas em prol da melhoria das relações interpessoais, possibilitando a redução da violência na escola e na sociedade.

Palavras-Chave: Programa Escola da Família. Violência. Violência Escolar.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Research Field Theory and Educational Practice of the Post-graduation *Stricto Sensu* in Education, having as a research subject the Family School Program (PEF) as part of the educational policy of the State of São Paulo. We have analyzed the implementation of this program as a rapprochement between school and community and its contribution to the minimization of violence. We pursued to understand how the actions of the Family School Program have contributed to the exercise of citizenship, the quality of education improvement and the socialization among people from the local community. The research was performed alongside schools which are jurisdictional attached to the Regional Educational Board of Jales, in addition to a documentary survey, with analysis of laws and resolutions that regulate and implement the PEF. We opted for the qualitative research approach with the application of questionnaires, aiming at understanding how educators and school principals see the contribution and integration between school and community throughout the PEF as well as the reduction of violence into the school environment. We have conclude that the opening of school units at weekends have done little to the minimization of violence, having considered the lack of community participation and also the integration of activities on weekends with the academic curriculum. The activities performed at weekends are not presented as a collective work of the school, interdisciplinary and understanding of the phenomenon of violence into the school environment, nor at the surrounding reality. Finally, the challenge has been to provide a democratic and organizational environment which allows freedom of actions, sociability and an integration of activities developed by the community / school incorporating school subjects, leaving aside the curriculum fragmentation. Therefore, it would make it possible the development of autonomy, freedom of actions towards socially established standards and pedagogical activities for the improvement of interpersonal relationships, enabling the reduction of violence in school and in society.

Keywords: Family School Program. Violence. School Violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Agência Brasileira de Cooperação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

CA's – Centros Acadêmicos

CEI – Coordenadoria de Educação do Interior

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CRAS – Centro Referencial de Assistência Social

CREAS – Centro Referencial de Especializado de Assistência Social

DCE's – Diretório Central dos Estudantes

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituto de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PEB – Professor de Educação Básica

PEF – Programa Escola da Família

PM – Polícia Militar

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

ROE – Registro de Ocorrências Escolares

SEE – Secretaria Estadual da Educação

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

TCE – Tribunal de Contas do Estado

UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O IronistaVisionário	25
Figura 2: Uso de práticas de tortura.....	26
Figura 3: Mutilações e linchamentos.....	26
Figura 4: Organograma de Funcionamento do PEF	70
Figura 5: Imagem do Registro de Cadastro de Projetos	87
Figura 6: Imagem do Registro Operacional e de Frequência	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem dos jovens no Ensino Médio por Região do País	74
Gráfico 2: Receita Estimada / Receita Arrecadada (2003 a 2006)	80
Gráfico 3: Estudantes Beneficiados com Bolsas de Estudos – PEF (2003 a 2006)	82
Gráfico 4: Quanto ao Gênero dos alunos participantes	112
Gráfico 5: Grau de escolaridade dos alunos participantes.....	113
Gráfico 6: Sexo dos participantes na comunidade.....	113
Gráfico 7: Grau de escolaridade dos participantes da comunidade.....	114
Gráfico 8: Gênero dos Diretores participantes	115
Gráfico 9: Diferença nas atividades do PEF com as desenvolvidas durante a semana	117
Gráfico 10: O Programa Escola da Família na minimização da indisciplina e da violência na escola	118
Gráfico 11: Presenciar atos de indisciplina e violência durante a semana na escola	119
Gráfico 12: Presenciar atos de indisciplina e violência aos finais de semana no PEF.....	120
Gráfico 13: Participação em atos de indisciplina e violência durante a semana	121
Gráfico 14: Participação em atos de indisciplina e violência nos finais de semana no PEF..	121
Gráfico 15: Atitude que professores adotam mediante atos de indisciplina e violência durante a semana	123
Gráfico 16: Atitudes que os Diretores adotam mediante atos de indisciplina e violência durante a semana	124
Gráfico 17: Atividades realizadas pelo PEF que incentivam a confraternização entre alunos, pais, professores e comunidade.	125
Gráfico 18: Presença da Direção Escolar e Professores nos finais de semana no PEF.....	126
Gráfico 19: Contribuição do PEF na minimização da indisciplina e da violência na escola - Visão da Comunidade.....	128
Gráfico 20: Diferença nas atividades do PEF com as desenvolvidas durante a semana - Visão da Comunidade	129
Gráfico 21: Participação no Programa Escola da Família - Comunidade	129
Gráfico 22: Atividades participadas no PEF - Comunidade.....	130
Gráfico 23: Contribuições da comunidade para diminuição da violência e indisciplina na escola.	131

Gráfico 24: Contribuição do PEF para confraternização entre alunos, pais e professores na diminuição da violência escolar e em seu entorno – visão da comunidade	132
Gráfico 25: Envolvimento da direção e demais professores aos finais de semana no PEF ...	133
Gráfico 26: Contribuições da comunidade para minimização da violência contra a escola.....	134

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Quadro Orçamental do Programa Escola da Família	76
Tabela 2: Escolas Pertencentes ao PEF / Diretoria de Ensino de Jales	78
Tabela 3: Despesas Concorrentes e de Capital (2006)	81
Tabela 4: Número de bolsistas do Programa Escola da Família (2003 a 2006)	82
Tabela 5: Dados comparativos de bolsistas (2003 a 2006) ..	83

SUMÁRIO

Introdução	15
1 A violência e a escola	23
1.1 O conceito de violência	23
1.2 A violência no Brasil: um breve histórico	30
1.3 A violência no cotidiano escolar	32
1.3.1 Microviolência e Incivilidades	36
1.3.2 A violência simbólica	38
1.3.3 A violência dura.....	42
2 Políticas Governamentais e suas contribuições de combate à violência na escola	46
2.1 Políticas Educacionais de Combate a Violência Escola no Estado de São Paulo	46
2.2 Projeto Fim de Semana.....	49
2.3 Ronda Escolar e Sistema de Vigilância Escolar	50
2.4 Programa Paz nas Escolas e Comunidade Presente	54
2.5 Projeto Parceiros do Futuro	56
2.6 O Sistema de Proteção Escolar	59
3 O Programa Escola da Família	61
3.1 O que é o Programa Escola da Família	61
3.2 O Bolsa Universidade.....	72
3.3 Um novo Olhar para o Programa Escola da Família.....	77
3.4 Os Educadores Universitários e os Projetos do PEF	84
3.5 O voluntariado	89
3.6 A Cultura de Paz.....	95

4 Percurso Metodológico da Pesquisa	100
4.1 Objetivos da Pesquisa.....	100
4.2 Objetivos Específicos	100
4.3 A Natureza da Pesquisa	100
4.4 Instrumentos e Coleta de Dados	104
4.5 Apresentação e Análise de Resultados	108
4.5.1 As unidades escolares.....	108
4.5.2 Perfil dos Respondentes.....	112
4.5.3 Os Alunos	116
4.5.4 A Comunidade.....	126
4.5.5 Os Diretores.....	135
Conclusão	143
Referências	151
ANEXOS	165
Anexo A - Ofício para a pesquisa	166
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	167
APENDICES	169
Apêndice A – Termo de Consentimento da Dirigente Regional de Ensino	170
Apêndice B - Questionário aplicado aos diretores.....	171
Apêndice C - Questionário aplicado aos membros da comunidade	173
Apêndice D - Questionário aplicado aos alunos	176

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Escola da Família (PEF) e como objetivo geral analisar a implantação e a implementação desse programa no período de 2003 a 2013, junto às escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Jales, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos analisamos sua contribuição enquanto política educacional de proteção escolar e melhoria da sociabilidade na comunidade para a prevenção e minimização da violência; melhoria na qualidade educacional; assim como as alterações ocorridas na comunidade local após as ações desenvolvidas.

O interesse em estudar o Programa Escola da Família relaciona-se com a minha formação acadêmica e história profissional na área da Educação, pois em 2004 tornei-me educador profissional no Programa Escola da Família junto à escola, o que me possibilitou adquirir experiência e conhecimentos do processo organizacional e didático, também compreender como a comunidade local interage com as atividades da escola aos finais de semana.

Para a escolha do educador profissional no PEF foi elaborado um processo seletivo pela Secretaria de Educação, em cujo edital constavam as exigências em relação: a) à formação do docente, ou seja, as preferências no tocante às licenciaturas; b) a necessidade de conhecer a comunidade local; c) ter disponibilidade para assumir uma carga horária que contemplasse as atividades desenvolvidas aos finais de semana; d) apresentação de uma proposta de trabalho. Portanto, o educador profissional tem como função organizar e conduzir o funcionamento do PEF aos finais de semana, além de estabelecer o estreitamento das relações interpessoais entre os professores, funcionários e membros da comunidade local.

Essa experiência sobre o funcionamento da escola e do Programa Escola da Família despertou-me a inquietação quanto ao discurso oficial do projeto e as contradições da realidade vivenciada em sua implementação aos finais de semana.

Como professor, tenho observado com preocupação o comportamento juvenil e o seu processo de formação, pois a escola como um espaço de formação e de desenvolvimento das sociabilidades e das relações interpessoais, muitas vezes falha quanto ao encontro de jovens, das famílias e da comunidade com atividades que propiciem o respeito ao outro, ao patrimônio público e em relação a ações e lições de cidadania.

Na tentativa de aproximar a escola da comunidade, o Programa Escola a Família foi estruturado em quatro eixos que possibilitam a realização das atividades, de oficinas e cursos.

O primeiro eixo trata da prática de esportes, com a finalidade de proporcionar a integração entre as comunidades interna e externa, de modo a fortalecer a convivência e o respeito mútuo entre as pessoas. O Segundo eixo trata da qualificação para o trabalho, com o oferecimento de cursos ou oficinas que levem ao aprimoramento das atividades profissionais das pessoas que compõem a comunidade local. O terceiro eixo se refere à promoção da saúde, em busca do desenvolvimento de ações de cunho preventivo e de orientação às pessoas e proporcionar o bem estar dos membros da comunidade local. E por fim, a cultura, com o foco no desenvolvimento de cursos e oficinas destinadas à comunidade local e escolar e o fortalecimento de práticas culturais na promoção da interação e da sociabilidade por meio de danças, teatro, artesanato, leituras e propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil¹.

A maioria das escolas de hoje tem infraestrutura que possibilita a realização desses quatro eixos, pois possuem laboratórios, bibliotecas, salas de informática com diversos computadores e internet, quadra de esportes, anfiteatros, projetores que poderiam ser utilizados pelas comunidades interna e externa. Contudo, esses espaços e materiais não são disponibilizados à comunidade, as escolas fecham suas portas, especialmente aos finais de semana e estão cercadas de grades e de muros altos. Mudaram-se as condições materiais, o cenário, a relação. São questões que levam a um repensar, a novas formas de utilização, de ocupação e preservação do espaço público, já que as relações com o meio social, muitas vezes, se dão no interior das instituições. (FERREIRA, 2009).

Como educador no PEF, tenho vivenciado realidades distintas, ora de alegria por perceber a contribuição que a formação escolar propicia ao aluno, ora de tristeza, porque essa experiência tem possibilitado conhecer a realidade presente no dia-a-dia da comunidade e da escola, seus encontros e desencontros, e que muito há a fazer.

Porém, desde o início, em 2002, como professor da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, a preocupação tem sido com a formação do aluno, no sentido de poder ensinar, humanizar as relações, proporcionar oportunidades de reflexões sobre o mundo e sua atuação no meio circundante.

Em meados de 2003, com a possibilidade de trabalhar em uma cidade cuja população era de cinco mil habitantes, onde transitava nas diversas esferas sociais e possuía bom relacionamento com a comunidade e com as crianças e jovens em idade escolar, suas

¹ Resolução SE N.º 82 de 11 de dezembro de 2006.

carências materiais e formativas, percebi a oportunidade de utilizar os meus conhecimentos no desenvolvimento de atividades ligadas ao PEF.

Assim, em 30 de julho de 2003, por meio do edital 018/2003, como candidato, concorri à vaga para o cargo de Educador Profissional do Programa Escola da Família. Selecionado no processo, assumi a função em fevereiro de 2004.

Diante do desafio de abrir as escolas nos finais de semana e de transformar o espaço escolar em um local de práticas de esporte, cultura e de lazer, as atividades proporcionaram-me uma compreensão maior sobre como o PEF poderia contribuir na melhoria da sociabilidade entre as pessoas e na possibilidade da diminuição da violência no âmbito escolar, da transformação da realidade local por meio da ativa participação da comunidade.

Considerando os objetivos da pesquisa é possível questionar: na escola onde foi implantado o Programa Escola da Família foram concretizadas ações de melhoria do ensino, da aprendizagem e de prevenção da violência?

As atividades desenvolvidas junto ao Programa Escola da Família proporcionaram-me a compreensão da amplitude de situações que se apresentam nas relações humanas, sobretudo no ambiente escolar, onde se desenrolam conflitos de várias naturezas. Portanto, a minha história na educação está relacionada com a docência, com a vivência e a experiência obtida no desenvolvimento do PEF em 11 anos de sua implantação e de funcionamento, de transformações e de contribuições para que houvesse a diminuição da violência no âmbito escolar, conforme a proposta de abertura das unidades escolares aos finais de semana.

Porém, quanto mais percebia a realidade formativa e social da comunidade, aumentavam as indagações, haja vista que minha trajetória formativa não possibilitava satisfazer minhas inquietações. Assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, com a pesquisa e por meio das leituras, do aprofundamento teórico e do contato com meu objeto de estudos é que procuro respostas a alguns dos meus questionamentos. Um deles é saber até que ponto a política educacional desenvolvida no PEF aproxima a escola, a família e a comunidade situada no seu entorno e contribui para a cultura de paz.

Spósito (1998, p. 5), salienta a necessidade de “criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância”. Portanto, uma escola que promova a igualdade, a tolerância e a compreensão da diversidade como fatores relevantes no contexto escolar e, mais ainda, no contexto social, de humanização

do homem e de desenvolvimento de uma cultura de paz. Nesse sentido, é fundamental compreender a escola como uma instituição social, e para seu funcionamento há normas e regras que organizam o espaço escolar e contribuem para alcançar os objetivos educacionais e construir valores morais, éticos e sociais. Além de que essas normas e regras contribuem para o desenvolvimento de um espaço democrático, de respeito e de aprendizagem para o exercício da cidadania, conforme salienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É nesse contexto espacial que o Programa Escola da Família busca ser inserido enquanto política educacional do Estado de São Paulo ao desenvolver ações socioeducativas com atividades culturais, de esporte e lazer e assim auxiliar na superação de condutas violentas por parte dos membros da comunidade, além de criar laços de sociabilidade, amizade e de respeito entre os agentes sociais. Nesse sentido, é preciso considerar que a violência incide no meio social e também em situações que envolvem alunos, professores e o processo didático pedagógico da escola, uma instituição composta por grupos heterogêneos voltados para objetivos comuns.

O tema da violência tem sido abordado em diversos aspectos e por vários meios, tais como nas mídias, em pesquisas acadêmicas e em variadas publicações. Nos meios acadêmico e escolar podem ser citados autores como Debarbieux (2002), Charlot (2002), Zaluar (1992), Spósito (1998), dentre outros.

A mídia tem dado maior visibilidade ao fenômeno da violência e retratado sua ocorrência no meio social, familiar e escolar tendo em vista a preocupação acerca desse tema que atinge todas as pessoas, sem distinção de raça, credo, ou condição social, além de se manifestar de diversas formas e meios e criar pânico, insegurança e medo na população.

Segundo Codo (1999), na instituição escolar a manifestação da violência tem se caracterizado com maior frequência nas depredações, furtos e roubos que atingem o patrimônio; nas agressões verbais e físicas entre os alunos; nas intimidações e ameaças contra professores e funcionários.

Moraes (1995) salienta a complexidade da violência, pois ela pode apresentar-se de várias maneiras, indo das mais sutis até as mais brutais, como agressão ao patrimônio ou agressão física; já a sutil por não apresentar o mesmo impacto social que a violência brutal tende a passar despercebida.

No meio escolar a violência também se caracteriza como um fenômeno complexo, haja vista as diferentes percepções dos significados em torno da palavra. Some-se a isso o fato de que em muitos casos, ela passa a ser naturalizada e a sua minimização requer a

participação efetiva de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores, comunidade escolar, família, sociedade e o Estado.

Para Guimarães, (1996, p. 77):

[...] é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência [...]", pois como as demais instituições, a escola está sujeita a sofrer e a produzir violências, se consideramos o seu sistema organizacional e o ambiente pedagógico em que se desenvolve o processo de ensino.

Existem diversas formas de violências sofridas e cometidas pelos jovens, e quando ela está relacionada à vulnerabilidade social, aumenta a necessidade de as políticas públicas e de o governo intervirem com ações que possam tirá-los dessa condição. Ao perceber o aumento da violência entre os jovens e a escola, o poder público e as administrações escolares começaram a desenvolver atividades que aproximassem a população e os alunos da instituição escolar, apesar da complexidade em torno da redução da violência configurada em questões como a mobilização dos educadores, a vulnerabilidade infanto-juvenil, a delinquência juvenil, o aumento da pobreza, o desemprego, o uso de drogas, entre outros tantos problemas.

É na juventude que os jovens incorporam as mudanças biológicas e de comportamento, procuram construir a sua identidade adulta; é quando aparecem as dúvidas, as incertezas e angústias que podem torná-los sensíveis e vulneráveis. Assim, há iniciativas como a de abrir as escolas nos finais de semana à comunidade, e com isso, favorecer o afloramento do sentimento de pertencimento, de sociabilidade, zelo e cuidados para com a instituição escolar. O PEF tem buscado essa aproximação entre as comunidades interna e externa, porém, deve-se respeitar a cultura e a diversidade que compõem esse universo de pessoas para o fortalecimento das relações interpessoais.

É preciso esclarecer: por mais que a escola lute contra a ação da violência no seu interior e no seu entorno, a mesma produz a sua própria. Isso decorre do fato de ser impossível alcançar uma paz duradoura, uma vez que existe um modelo excludente, no qual a violência é eternamente construída de acordo com a própria relação das adversidades e nesse panorama da própria representação social a escola se desenvolve.

O Programa Escola da Família (PEF) articula a ideia de participação comunitária na vida escolar, de sociabilidade, de desenvolvimento de atividades e práticas esportivas, culturais e de lazer e de interação entre pais, alunos e moradores de bairros que estão no entorno da escola.

São programas que desde a década de 1980 vêm buscando melhorar as questões de manifestações da violência em meio escolar, como por exemplo, o projeto “Fim de Semana” que propunha a abertura do espaço escolar nos finais de semana com o envolvimento da comunidade escolar e dos moradores do bairro (SPÓSITO, 1993).

Observa-se ao longo da década de 90 a implantação de projetos que enfatizavam medidas de segurança e a participação da polícia no meio escolar, como, por exemplo, as rondas escolares por meio do Programa de Patrulhamento Escolar, de zeladoria nas escolas e a implantação de sistemas de alarmes e câmeras de monitoramento, além da presença de policiais fardados nas escolas. Outros projetos como: Pela vida, não à violência; Programa Comunidade Presente; Parceiros do Futuro e o mais recente, o Programa Justiça e Cidadania; Sistema de Proteção Escolar e o Professor Mediador Escolar e Comunitário também foram instituídos na tentativa de minimizar a violência no meio escolar.

O Programa Escola da Família implantado em 2003, por meio da Lei 11.498 de outubro de 2003 foi regulamentado pelo Decreto n. 48.781, de 07 de julho de 2004 e Resolução SE n°. 82 de 11 de dezembro de 2006, reformulada e ampliada pela Resolução SE n°. 22 de 07/04/2011. Esses documentos mencionam que:

[...] considerando: * a relevância que a implementação de ações de natureza preventiva tem demonstrado no fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis ao aperfeiçoamento e à consolidação de comunidades intra e extra escolares solidárias, empreendedoras, saudáveis e éticas;

* a natureza dos resultados alcançados na implementação do Programa Escola da Família que tem oportunizado o desenvolvimento de ações socioeducativas e de fortalecimento de identidades voltadas para uma cultura de paz, articulada às características culturais das comunidades em que se insere;

* a importância da inclusão desse Programa no projeto pedagógico da escola como fator de desenvolvimento de uma cultura de participação e colaboração que expande e fortalece os vínculos da unidade escolar com a comunidade.

Em seu Artigo 2º - constituem objetivos do Programa:

I – fundamentar políticas públicas voltadas para o fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis à construção de uma atitude cidadã voltada para a harmonia e a convivência social;

II – assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores – cultura, saúde, esporte e trabalho -, ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional;

III – construir e apoiar ações de voluntariado e solidariedade, com vistas ao desenvolvimento de senso de consciência, responsabilidade e participação na comunidade.

A partir da Lei 11.498, de outubro de 2003, as escolas paulistas passaram a incorporar as ações do PEF em seu cotidiano, porém, havia questionamentos sobre o que realmente era o Programa Escola da Família, visto que, os educadores contratados receberam poucas orientações ou cursos de formação para atuarem no Programa. Esse desconhecimento gerou incertezas e desconforto por parte de alguns diretores, visto que não havia materiais esportivos, recursos pedagógicos e bolsistas universitários suficientes para o desenvolvimento das atividades.

Portanto, para atender aos objetivos da pesquisa, o primeiro capítulo aborda a violência na escola como um fenômeno complexo, que atinge as pessoas indistintamente de raça, clero, gênero ou condição social. Apresentamos o conceito de violência e a violência no meio escolar. Recorremos às contribuições teóricas de Charlot (2002), Debarbieux (2002), Abramovay (2002) nessa conceituação.

No segundo capítulo, apresentamos as políticas governamentais e suas contribuições no combate à violência em meio escolar por meio de alguns programas que foram implementados na rede de ensino. Destacamos a política educacional de combate à violência no estado de São Paulo, ações e projetos que foram implementados, como a Ronda Escolar, Sistema de Vigilância Escolar, Paz na Escola e Comunidade Presente, Programa Parceiros do Futuro² e a instalação do projeto Sistema de Proteção Escolar.

No terceiro capítulo, abordamos o Programa Escola da Família, sua implantação e implementação como uma das políticas educacionais do Estado de São Paulo em busca da melhoria das relações interpessoais estabelecidas entre a escola e a comunidade, a qualidade do ensino e a redução da violência.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o objetivo geral do estudo e os específicos. A natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os sujeitos da investigação e por fim, a organização dos dados e a análise.

Portanto, essa abordagem de pesquisa nos permite analisar a política educacional do Estado de São Paulo quanto à implantação e implementação do PEF.

² O Projeto Parceiros do Futuro, com o objetivo de contribuir com a formação e o desenvolvimento social de crianças e adolescentes de baixa renda da comunidade Boa Vista, no município de Itamonte - MG. Associação do Projeto Parceiros do Futuro, uma instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, que contribui com a educação, a cultura e o esporte na comunidade.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados e as contribuições que este estudo pode proporcionar à escola e à implementação de programas na rede de ensino.

Concluimos que o estudo aponta para a reorganização do espaço escolar, tornando a escola uma instituição presente na vida da comunidade e não apenas dos alunos que ali estudam. Portanto, o acesso às dependências da escola passa necessariamente pela instituição de novas relações interpessoais e didáticas entre o corpo docente e administrativo da escola com os alunos e com a comunidade situada em seu entorno.

1. A VIOLÊNCIA E A ESCOLA

1.1 O conceito de violência

Neste capítulo buscamos conceituar e compreender a violência como um fenômeno social presente no cotidiano das pessoas e em meio escolar. Entretanto, buscar uma definição tem sido desafiador, uma vez que o sentimento de medo, insegurança e por algumas vezes fragilidade em combater a violência atinge pessoas indiferente de raça, etnia, gênero ou condição social, além de ter que se levar em consideração a cultura dos povos e a subjetividade das pessoas.

Michaud (1989, p. 8) salienta a dificuldade de conceituar o termo e a existência de contrastes entre o sentido e a etimologia da palavra. Acrescenta ainda que o termo:

“Violência” provém do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência violência emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de alguma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. Fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; o ato através do qual se exerce a violência; uma disposição natural para a expressão brutal dos sentidos; a força irreversível de uma coisa; o caráter brutal de uma ação.

Dessa forma, o autor apresenta a dificuldade de se conceituar violência, visto que ela se manifesta de diversas formas no cotidiano e sua percepção depende da subjetividade e da compreensão de cada pessoa, ou seja, um ato pode ser violento para um indivíduo e não ser para outro. Mas de qualquer forma, ela se apresenta pelo uso da força física ou do poder, por ameaças ou práticas contra outras pessoas ou grupos e também ser praticada e sofrida pelo mesmo ser simultaneamente.

Historicamente a violência faz parte das relações interpessoais e da constituição do homem, é um dos temas discutidos cotidianamente pelas pessoas e ocupa espaços de relevância nos cenários político, social, educacional e econômico, haja vista esses fatores poderem influenciar em sua exacerbação ou minimização. Em dado momento, esses fatores podem influenciar em práticas de violências em virtude da falta de políticas públicas ou de políticas de governo que possam interferir no cotidiano das pessoas por meio da estruturação familiar, do emprego, da minimização da miséria, da inclusão social, da educação, segurança e saúde.

A existência de corrupção, sequestros, homicídios, estupros, assaltos seguidos de morte, roubo, furtos, pedofilia, etc., tem nos revelado uma realidade social preocupante, desde

o nível micro, como a família e a escola, até o macro, como o Estado e o país. Nesse sentido, os governos procuram medidas que possam melhorar a vida social e individual, minorar a ocorrência de fatos violentos na sociedade, como é o caso da implantação do Programa Escola da Família ao buscar a integração da comunidade externa com a comunidade escolar.

A violência não é um problema restrito às metrópoles, é uma questão que envolve todos os municípios brasileiros e tem merecido atenção quanto aos estudos e pesquisas sobre o fenômeno e sua ocorrência nas diversas esferas sociais, uma vez que pode ser influenciada pela vulnerabilidade social, a falta de educação, de moradia, de saúde, entre outros fatores que envolvem o cidadão e a cidadania.

As pesquisas têm analisado o fenômeno da violência a partir de duas abordagens: uma que procura explicações a partir dos fatores externos, a condição social e econômica, a localidade, a vulnerabilidade; e outra, a partir de fatores internos, inerentes à própria pessoa. Porém, é preciso ter claro que a violência não ocorre somente na periferia ou é cometida apenas por pessoas que residem nessas localidades, à margem das cidades e são desprovidas de recursos culturais e econômicos. Apesar de ser um fenômeno complexo, ao conceituar violência, Krug (2002, p. 5), no Relatório Mundial de Saúde menciona que se refere ao:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Esse autor aborda as questões da violência física que provoca lesões e mortes e os danos psicológicos, que afetam o comportamento e as ações da pessoa por meio de distúrbios emocionais e mental e acabam por atingir negativamente a qualidade de vida e as relações interpessoais.

Para Michaud (1989, p. 11), ocorre violência quando há danos à integridade física da pessoa ou aos bens materiais.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Santos (1993) menciona que existem inúmeros tipos de violência, tais como: a) a violência política e do Estado, ou seja, realizada pelo Estado ou contra ele, como é o caso da violação dos direitos civis, individuais e coletivos. Essa modalidade é verificável em

ditaduras, movimentos revolucionários, terrorismos, guerrilhas, etc.; b) a violência costumeira ou difusa enquanto relação de estranhamento e esgarçamento das relações sociais, com quebra das regras instituídas socialmente e que organiza o viver em sociedade; c) a violência simbólica, exercida por meio do discurso que nega o lugar do outro, outros saberes, a historicidade e a cultura das classes populares; d) violências como negação da condição humana e restrição dos direitos do cidadão, evidenciadas em situações como a fome, a miséria, a exclusão social e a política.

Nesse sentido, segundo Loureiro (1999, p. 59):

Nós educadores, não estamos sabendo entender, decodificar o pedido de socorro da sociedade que quer ou precisa mudar, inscrito nas mensagens desagradáveis, embutidas nos gritos dissonantes que ainda só identificamos como violência.

Marra (2007, p. 4) conceitua o termo violência como a “intervenção física voluntária de um sujeito ou grupo contra outro sujeito do grupo, cuja intencionalidade é de ofender, coagir e até mesmo destruir”. No que tange as várias formas de compreensão e intencionalidade, Walsfisz (2003, p. 15) destaca que “o termo violência apresenta singularidades constituídas ao longo da cultura humana, dependendo do momento histórico e do cenário social que lhe são conferidas”.

As figuras abaixo retratam a representação da violência ao longo do tempo, sempre marcada pela tortura, sofrimento, mutilações, linchamentos, pena de morte por enforcamento e, ainda, a violência ligada às manifestações religiosas, que, por vezes, levaram pessoas à morte.

Figura 1 – Reprodução/O Ironista Visionário



Fonte: <http://reberbel.com/tag/tortura/>

Figura 2 - Uso de práticas de tortura



Fonte: <http://reberbel.com/tag/tortura/>

Figura 3 – Mutilações e linchamento



Fonte: <http://reberbel.com/tag/tortura/>

Rocha (1996, p. 10) conceitua a violência como uma força que atinge a pessoa em sua constituição física e psíquica e fere os seus direitos como pessoa.

A violência, sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma *vis* vale dizer, como uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas. Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto.

Candau (2000) atribui a violência à existência do desejo de destruição do outro e enfatiza a ação do ato em situações de ofensas, coação e da própria destruição sendo parte da característica da agressividade humana.

Portanto, ao se compreender a violência como um fenômeno que atinge o corpo físico e psíquico do ser humano e afeta o processo de ensino e de aprendizagem, os agentes envolvidos no processo de escolarização da criança e do adolescente precisam compreender e identificar os diversos tipos de violência que porventura possa sofrer essa parcela da população e assim contribuir com a mudança de uma realidade cada vez mais frequente no meio escolar.

Nesse sentido, com a intenção de minimizar os problemas de indisciplina e de violência na escola e em seu entorno, ocorreu a implantação e a implementação do Programa Escola da Família. O conhecimento das realidades social e escolar possibilita uma reflexão sobre como tem ocorrido as relações entre alunos, professores e comunidade externa para assim buscar melhoria nas relações pedagógicas e interpessoais, e, conseqüentemente a minimização da violência em seus múltiplos aspectos.

Na perspectiva de Maffesoli (1978; 1987), a violência compreende três momentos: a violência instituída pelos poderes, a violência pela falta de organização social e a violência banal. A primeira compreende o uso da força com as determinações de oprimir, mostrar poder sobre a maioria, obedecer quem manda; a segunda faz jus à composição das classes sociais e as suas relações sobre o domínio e necessidades, e a terceira retrata o sujeito influenciado pela sua própria discordância de situações as quais presencia.

A Antropologia descreve a familiarização da violência no cotidiano das pessoas ao longo de vários períodos históricos, momentos em que seu uso foi meio de controle em busca de um mínimo de socialização. Esse controle social e as normas são evidenciados por Teixeira e Porto (1998, p. 8) como mecanismos que não conseguem reprimir a violência, pois para eles:

Ao lado da manutenção das formas conhecidas de violência – que atualizam o delinquente, o criminoso, o rebelde, o herói combatente -, novas formas surgem, ligadas a condições sociais e culturais inéditas e inconstantes. Com isso, são ampliadas tanto a sua visibilidade quanto a consciência de sua existência. Mas diferentemente do que ocorre nas sociedades tradicionais, nas modernas, o monopólio e a racionalização da violência conduzem, de um lado, ao desencadeamento que nada consegue reprimir, conforme atesta o argumento gradativo da criminalidade e da insegurança urbana, e, de outro, à interiorização das normas.

Portanto, o Programa Escola da Família busca o fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis com a convivência social harmônica, procura estreitar os laços de amizade e de relações interpessoais que possam contribuir para uma sociedade fraterna.

Portanto, as relações sociais estão diretamente ligadas ao poder político e econômico que deriva da sociedade civil.

Aquino (1998, p. 7-19) tem salientado a mudança comportamental da sociedade por meio da constituição política ao longo dos tempos. Segundo o autor, a violência está implícita nos ambientes sociais; isso representa que seu uso é inerente a qualquer tipo de sociedade. A sua manifestação expressa e revela o tipo de sociedade e o seu significado nesse contexto. A violência caminha em consonância com a necessidade de estímulos provenientes da mesma constituição social.

Souza (2008, p. 10) retrata a violência como violação aos direitos básicos da pessoa humana, pois “a vida, a liberdade, a propriedade parecem estar banalizadas e parcela importante da população parece, a cada dia, ter que lutar pelos direitos básicos à sua existência”. Esse autor apresenta as seguintes categorias de violência:

Violência criminal é aquela que as ações manifestas, intencionais ou não, coletivas ou individuais, são traduzidas crimes e contravenções penais;

Violência política, independente do regime político, é aquela em que o Estado é o principal perpetrador e que são algumas vezes aceitas ou rejeitadas. Os Estados autoritários são os maiores perpetradores da violência; decorre da divisão desigual das oportunidades de ganho e de trabalho socialmente necessário a sua manutenção. Exacerba-se, nessa manifestação a divisão de classes e em especial a exclusão social, combustível essencial para a violência;

Violência simbólica é aquela que se encontra em todas as partes, por meio da mídia, costumes, moda, tradições, religião, cultura. A pessoa tem a tendência de aceitar condições injustas ou inadequadas e a naturalizar relações desiguais. O exemplo é a sociedade aceitar a corrupção da esfera política, a bolsa família como perpetuação da miséria, a corrupção nos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário que favorece os abutres da sociedade. Tudo isso, como sendo parte da natureza das relações sociais;

Violência Social e Econômica são aquelas violências que colocam as pessoas amargem dos benefícios e dos frutos do trabalho e das atividades sociais e fazem com que elas acreditem não possuir esse direito; Quanto a violência econômica que vivemos;

Violência das guerras e do terrorismo que é a violência em alta na nossa sociedade global, onde por conveniência de ordem econômica, mas maioria das vezes ilegal, fomentam esse estado insano à sociedade humana;

Microviolências cotidianas que nos revelam todos os dias os conflitos intersubjetivos, que ocorrem entre duas ou mais pessoas. Na maioria das vezes emergem de comportamentos sociais exacerbados, como a intolerância no trânsito, nos jogos de futebol etc. Não faltará muito para que, registre-se nesses conceitos, a insatisfação individual e coletiva das pessoas que, cada vez mais, continuam vítimas da impunidade dos que cometem violência de toda ordem. (SOUZA 2008, p. 13).

Michel Weviorka (1997, apud SOUZA 2008, p. 16-17), ao tratar do tema da violência na sociedade, elabora a hipótese da fragmentação dos espaços públicos e a distorção do espectro geral da violência a partir de suas dimensões políticas. A hipótese do autor reforça a ideia de que exista a falta de uma ação mediadora pelo Estado pela ausência de políticas públicas sociais voltadas à diminuição da desigualdade social, da miséria, do desemprego e da própria violência, que enfraquece as relações sociais e econômicas. Todos esses fatores, individualmente ou associados, possibilitam, permitem, e de certa forma até influenciam o aumento da violência. Como ente representativo da sociedade é fundamental que o Estado, em conjunto com a sociedade, permeie articulações que propiciem a diminuição desses aspectos.

Por outro lado, Bauman (1999) salienta a necessidade de se refletir sobre a legitimidade do poder do Estado no que diz respeito ao combate à violência, pois ao aumentar a legitimação do seu poder punitivo e o uso da violência para combatê-la, esse método passa a deslegitimar as conquistas relacionadas às liberdades políticas, na adoção da democracia.

Contudo, alerta Morin (2002, p. 127) quanto à necessidade de conhecer o indivíduo, sua natureza e maneira de agir frente à realidade circundante, uma vez que:

O ser humano é razoável e não é, capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, extático, de gozo; é um invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas ideias, dúvida dos deuses e crítica as ideias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e quimeras. Na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o *homo demens* submete *homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros.

Portanto, depreendemos que o combate à violência, e conseqüentemente aos conflitos, compete simultaneamente ao Estado e à sociedade; sempre levando em conta as diferenças socioculturais e a diversidade econômica que constituem a sociedade brasileira. A observação desses fatores contribui para minimizar excessos e auxilia a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do desafio de compreender a violência e defini-la, o próximo tópico faz um breve levantamento histórico sobre esse fenômeno no Brasil e apresenta a maneira como o Estado e a Sociedade passaram a vivenciá-lo.

1.2 A Violência no Brasil – um breve retrospecto

A ocorrência da violência não é um fenômeno recente e não existe uma definição clara sobre a sua conceituação, por isso é importante destacar que desde a Antiguidade há relatos referentes a fatos violentos incorporados à cultura do homem, pois na formação das sociedades, a violência se apresenta como forma de domínio, tal como ocorreu nos períodos de guerras ao longo dos tempos e também nas grandes viagens exploratórias e descobrimentos, com a presença constante de dominados e dominadores como resultado do uso da força bruta. Ela foi ainda utilizada no âmbito religioso, com cenas expostas em praças públicas e durante a vigência de regimes ditatoriais, por intermédio das bases militares. Portanto, pode-se dizer que o uso da violência tem sido banalizado e amplamente aplicado nas várias fases de evolução da humanidade.

Importante destacar ainda que, devido ao fato de as novas tecnologias possibilitarem a percepção de ocorrências de violência em tempo real, pode parecer, na ótica do imaginário social, que somente nos dias atuais ocorre a exacerbação de atos violentos; no entanto, eles sempre existiram, em maior ou menor grau e escala; em iguais ou diferentes condições.

No Brasil, ela é percebida desde o advento da colonização, com a ação intervencionista do homem na realidade, como por exemplo, no extermínio de partes da população indígena e no processo de escravatura, que subjugava o negro, num período marcado por castigos físicos, chibatadas, o tronco, o uso de instrumentos de ferro como algemas, coleiras, cadeados. No país, mais recentemente, tem havido uma disputa por terras, sendo este fato outro ponto desencadeador de ações violentas.

Outro aspecto perverso no Brasil se refere à riqueza concentrada nas mãos de poucas pessoas, estabelecendo um sistema de desigualdades econômicas entre elas e a falta de acesso às condições básicas de vida (ADORNO, 1990). Nesse sentido, as desigualdades econômicas do sistema capitalista dividem a sociedade em classes que se constituem em diferentes grupos sociais e de acesso aos bens e aos aspectos culturais. Portanto, ao se negar o mínimo necessário à dignidade da pessoa humana como sujeito de direitos, ou considerar que alguns têm mais direitos que outros, estabelecem-se privilégios a certos, grupos o que possibilita diferentes meios de viver e de perceber a realidade e a resolução de conflitos.

Espinheira (2008, p. 74):

Chama a atenção para as relações entre a pobreza e a violência lembrando que viver em uma sociedade de consumo sem dinheiro produz uma desvalorização do indivíduo. E esta condição de indivíduo sem valor produz a desvalorização do outro e a “construção do ódio como alimento da alma dilacerada”.

O autor destaca o fato do reconhecimento do outro pelo ter e não pelo ser. A desvalorização da pessoa humana em uma sociedade de consumo pode ser fator gerador de conflitos, ódio e violência.

Velho (2000, p.17) considera que:

Um aspecto decisivo na proliferação da violência nos cenários atuais se relaciona ao fortalecimento de ideologias individualistas, que se consolidaram a partir do processo de modernização do Brasil, particularmente na expansão da economia de mercado, das migrações, a industrialização e ainda a introdução das tecnologias.

Vimos na sociedade brasileira, nas últimas décadas, um processo de impunidade, de corrupção, de abuso das forças policiais e de violação aos direitos humanos, o que contribui para no imaginário social o pensamento de impunidade e uma fragilidade no processo de resolução de conflitos. Machado & Noronha (2008, p. 128) acreditam que a proliferação do uso da violência se relaciona “[...] com a fragilidade das concepções e práticas de negociação de conflitos, em nível dos direitos costumeiros e formalizados. Expressando uma separação entre sociedade e poder público estatal”.

Peralva (2000, p. 187) conclui que:

Exista a necessidade de se refletir sobre o papel do Estado quanto à legitimidade no controle da violência e a participação das populações de baixa renda e da sociedade civil no jogo democrático, além da importância de reformas na polícia e na justiça – “ter uma polícia respeitada e respeitável”.

Ao nos reportarmos às pesquisas do Mapa da Violência IV³, observamos que foram registradas cerca de 750 mil mortes provocadas por homicídio entre os anos de 1980 a 2003, isso significa que a condição de risco de um indivíduo morrer assassinado chega a 246%, índice altamente preocupante.

A morosidade com que o Estado age sobre o fenômeno da violência como fator importante em suas políticas públicas, nos faz refletir sobre o seu controle, pois, muitas vezes, em determinados locais, surge o poder paralelo, formado por grupos que dominam um território empregando a lei e a ordem, de acordo com os seus interesses. Esses grupos, formados por traficantes, assaltantes de banco, milicianos e outros ligados ao mundo do

³ Consiste em uma leitura social das mortes violentas de jovens brasileiros com base em informações da Base de Dados Nacional do Sistema de Informações da Mortalidade (SIM), do DATASUS do Ministério da Saúde, para as faixas etárias de 15 a 24 anos e para o conjunto da população. O Mapa da violência IV utiliza dados de 1993 a 2002 e possibilita uma análise das mortes de jovens por causas externas (acidentes de transporte, homicídios e suicídios) nesse período. O Mapa da violência IV de autoria de Júlio Jacobo Waiselfisz. Disponível em:< <http://www.unesco.org.br/areas/pesquisa/mapadaviolencia4>>

crime, utilizam a violência como meio de impor o respeito à força. A população e o sujeito sentem-se fragilizados e condenados a viver sob esse regime paralelo.

A sociedade brasileira também passou por períodos nebulosos, em que o Estado utilizou-se da violência para impor o regime da ditadura, quando, recorreu-se a torturas e mortes de pessoas no fito de manter o controle social e o regime.

Assim, torna-se importante compreender os aspectos históricos da geração de violência na sociedade brasileira e perceber que as instituições, os espaços públicos e privados são geradores de violência, assim como também sofrem a violência. Nesse sentido é que se insere o Programa Escola da Família, o qual traz em um dos seus princípios o desenvolvimento de aspectos ligados à sociabilidade, à melhoria das relações interpessoais entre a escola e a comunidade.

No próximo tópico apresentaremos como a escola recebe e produz sua própria violência; buscamos ainda compreender essa prática e como professores, funcionários, diretores, pais e alunos lidam com esse fenômeno no cotidiano escolar.

1.3 A violência no cotidiano escolar

Neste tópico procuramos entender como a violência se manifesta no meio escolar, quais são suas causas, consequências, vítimas e infratores e de que maneira ela impede o desenvolvimento educacional e retarda a aprendizagem.

O estudo teórico da escola francesa, apresentado por Debarbieux (2002), reporta a abrangência e a dificuldade em compreender a conceituação da violência restrita ao meio escolar; há uma aceitação abrangente em sua definição, incluindo aqueles fatos classificados no âmbito de ações enquadráveis no código penal e faz uma distinção entre os atos nomeados como “incivildades” ou “microviolência”. Essas distinções quanto ao termo violência podem ser relacionadas a casos de ataques à lei que causam lesões, extorsão, tráfico de drogas, entre outras modalidades de contravenção.

A transgressão refere-se aos atos comportamentais contra o regimento interno da escola, como a não realização de atividades escolares, as regras de convivência, a falta de respeito com agressões verbais, ameaças, humilhações, chacota ou ridicularização do outro, deixando a pessoa em situações constrangedoras e prolongadas em vários momentos e locais e que escapam à punição, que não afrontam ou contradizem a lei. Nesse sentido, esse autor caracteriza a microviolência na escola como todo ato que impede o desenvolvimento do outro, um ataque à cidadania.

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante, pois deixam sequelas nos envolvidos, tanto os praticantes como as vítimas e possíveis testemunhas. Esse cenário desperta para a destituição da escola como um local socializador, de aquisição de saberes e conhecimentos, de humanização, da ética, cidadania e da solidariedade, tornando-a um local aparentemente sem lei e sem ordem, rodeado por gangues, marginais, traficantes, entre outros tipos de contraventores.

Conforme Carra (2009), o clima escolar tem relação com normas, valores e atitudes e constitui um dos princípios indicadores do funcionamento da escola. Assim como afirma Charlot (2002), a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização, o que contribui para a constituição de sujeitos singulares, seja esse cenário o ambiente propício para a consolidação da prática e da consciência sobre direitos e deveres, como também a prática da aquisição de valores sobre os direitos humanos.

Compete à escola permear a emancipação e a formação da identidade de seu alunado, assim a composição dessas interações produz a consolidação da consciência, da autonomia, da crítica e da participação ativa no destino de um grupo. O que se pergunta é sobre a escola ser ou não uma instituição excludente, pois decorre que seu papel é proporcionar um ambiente que remeta à sensação de pertencimento, de proteção, de escuta e que consiga respaldar seus alunos nas mais variadas situações de risco. Cabe ressaltar que as relações e a socialização que ocorrem dentro do ambiente escolar não são unicamente conflituosas. Existe também uma harmonia que apresenta um panorama heterogêneo, simultaneamente, permeado por aspectos positivos e negativos, de conflito e de amizade.

Muitas vezes constrói-se uma visão negativa dos alunos mediante a rotulação da violência presente nas diversas instituições escolares, mas na maioria dos casos há uma exacerbação dessa discriminação. Muitos alunos são dóceis, talentosos, participativos e cooperativos, interagem com professores, funcionários e colegas, respeitam a hierarquia e as normas. Essa valorização do aluno dentro do ambiente escolar desmistifica uma série de imposições presentes no cotidiano da escola, onde podem ser classificados como marginais, delinquentes, mal educados; e, enfim, quando se propicia essa conduta positiva, abre-se um leque de possibilidades e se constrói sentimentos de autoconfiança e vontade de aprender, pois há uma determinação presente nesse sujeito. Portanto, a qualidade do cotidiano escolar resulta da interação entre os agentes desse espaço social e interfere decisivamente nos modos como são geridos os conflitos cotidianos (ABRAMOVAY, 2006).

Segundo Ortega (1998), a escola se configura como espaço onde a experiência cotidiana cria, informalmente, o que se denomina “microsistema dos iguais”, no qual se definem regras de comportamento, atitudes e valores que balizam a convivência dos jovens naquele grupo de referência. Diante desse “microsistema”, o jovem consegue estabelecer uma percepção sobre o seu entorno e de outros jovens, torna-se importante a ponto de ocorrer a construção de sua identidade no ambiente escolar. O relacionamento entre estudantes possibilita a elaboração e a demonstração da diversidade, o que retrata na conduta positiva ou negativa pela qual o jovem passa a se expressar individual ou coletivamente.

Segundo Guimarães, (1996, p. 77), “[...] é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência [...]”. Pois como as demais instituições, a escola está sujeita a sofrer e a produzir violências considerando o seu sistema organizacional e o ambiente pedagógico em que se desenvolve o processo de ensino.

A exposição da escola aos conflitos externos decorre da fragilidade pela qual ela se encontra, e Codo (1999) afirma que na instituição escolar a manifestação da violência tem se caracterizado com maior frequência nas depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio; nas agressões verbais e físicas entre os alunos; nas intimidações e ameaças contra os professores. Debarbieux (2002) afirma que existe um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade, assim a escola se configura na problemática da violência externa como também a reproduz.

Essa reprodução está diretamente ligada ao seu cotidiano, na forma de agressões verbais, falta de segurança, divergências culturais juvenis, discriminação, ameaças, agressões físicas e psicológicas entre outras. Essas condições estão presentes nas relações sociais, impedindo que o sujeito consiga realmente exercer a funcionalidade da escola e participar dela.

Charlot (2002, p. 434 - 435) nos faz compreender os aspectos ligados à violência na escola, à escola e a violência da escola. Para ele,

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 um 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 à violência que visa diretamente à 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).

O autor faz uma leitura da ocorrência da violência em meio escolar e destaca que a primeira modalidade ocorre no espaço escolar, embora sua origem esteja fora dele; a violência à escola abarca as ações contra ela, como o vandalismo, furto, a depredação do patrimônio; e por fim a violência da escola, representada por ações simbólicas da instituição sofridas pelos jovens por intermédio de agentes do espaço escolar e por professores, e pode estar relacionada à forma organizacional da escola no trato com os alunos.

Priotto (2009, p. 162- 163) menciona que:

Denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Essas argumentações podem ser sintetizadas em três tipos de manifestações violentas, segundo sua natureza: a primeira relacionada às microviolências ou incivildades; a segunda trata da violência simbólica e a terceira diz respeito à violência dura.

Para Roché (2000), a microviolência está configurada nos atos que não contradizem a lei, nem nos regimentos dos estabelecimentos dos ensinos, mas presente nas regras de boa convivência. As violências simbólicas configuram na instituição do símbolo de poder e isso significa dizer que os desprovidos de poder não conseguem se defender das violações, como afirma Bourdieu (1989). No que diz respeito à violência dura, Chesnais (1981), reporta aos atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, presentes nos códigos penais.

Abramovay (2002, p. 69) ainda adiciona aspectos conceituais do que seja violência escolar:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivildade: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos.

A autora demonstra que a violência se caracteriza por três modalidades, a que se refere a golpes e ferimentos contra o corpo. A que se refere àquelas que ferem o psicológico da pessoa, como humilhações, falta de respeito com o outro e a violência institucional cometida contra os alunos por não oferecer ou não proporcionar uma educação de qualidade e atender aos objetivos da formação escolarizada

No tópico a seguir serão apresentados os conceitos relacionados à microviolência e incivildades; violências simbólica e dura.

1.3.1 Microviolência e incivildades

Microviolências no cotidiano escolar podem ser compreendidas como provocações, intrigas, mentiras que desestabilizam toda a sociabilidade existente entre os jovens, seja individualmente ou na coletividade. Cabe observar que as incivildades não estão classificadas como delitos cometidos perante o Código Penal e que as suas ações não são casos de polícia, portanto, muitas vezes esse tipo de ato não sofre repreensão, fazendo parecer ações banais, que fazem parte do cotidiano escolar.

Essas manifestações praticadas incessantemente sequer são classificadas hegemonicamente como violência, o que dificulta a tomada de providências de combate e a orientação no aspecto preventivo. Um exemplo são as ameaças frequentemente praticadas dentro das escolas e que de acordo com o Artigo 147 do Código Penal, “ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave. Pena – detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa”. Geralmente essas ações são classificadas de brincadeiras de mal gosto, chantagens, constrangimentos e atitudes não pensadas momentaneamente.

Desse modo as atitudes de incivildades e a microviolência estão relacionadas ao uso do espaço coletivo quando ocorrem transgressões destes espaços, inquietude no âmbito da boa convivência. Para que não ocorram atos que quebrem as normas ou regras definidas coletivamente para organizar a vivência em sociedade, é preciso que elas sejam compreendidas por todos e assim ocorrerá a harmonia desejada.

Diagnosticar as incivildades é certamente compreender de que maneira a harmonia desejada por todos ou a falta dela está presente no cotidiano dos alunos, visto que, seguir regras, normas, condutas formais não são práticas comuns entre todos os jovens. A incivildade destrói ou rompe os paradigmas estabelecidos e desfaz o entendimento do que

seja cidadania. Para Roché (2002), as pequenas violências anulam a ideia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar a integridade física do indivíduo.

Há o comprometimento da reciprocidade conforme a tensão criada pela incivilidade seja por intermédio de um gesto no trânsito, um xingamento ou até mesmo um olhar mais incisivo podem ressaltar no uso de agressões físicas. A incidência da incivilidade é manifestada com as ações que não utilizam o comportamento agressivo da força física, e por isso, cada vez mais a proliferação desses comportamentos se torna desafiadora para a escola e toda a sociedade, onde eles raramente são penalizados, e são tratados como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idades (DEBARBIEUX, 1999).

Vale ressaltar que parte dos alunos não tem consciência de que em suas ações e relações interpessoais deveriam ser estabelecidos limites. A ausência deles pode estar diretamente relacionada à falta de valores morais e éticos. A indisciplina vem associada à fala dos alunos com a falta de respeito entre os mesmos, entre os professores, funcionários e gestores e isso agrava ainda mais a situação.

Esse estado de atenção com os quais professores, funcionários e gestores convivem diariamente é reflexo da falta de estrutura econômica e social presente na realidade dos alunos; portanto, o uso de palavras e gestos cada vez mais rebeldes são respostas às necessidades da própria sociedade.

Para Spósito (1998, p. 64), “a violência escolar”, aquela que nasce do interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino, está diretamente ligada à socialização dos sujeitos em seu meio. A oxigenação dessa violência no meio escolar permite apresentar duas análises: a primeira decorre da influência externa formadora de atos internos; a segunda diz respeito ao professor quando sofre e quando passa a devolver a agressão sofrida, seja por xingamentos, castigos, palavras em tom elevado, uso pejorativo de apelidos ou quaisquer outras manifestações.

Trafegar por esses dois caminhos é sem dúvida um dos desafios da escola. Arroyo (2004) nega ou combate a ideia de existência de um “barbarismo infantil” no interior das nossas escolas, ou seja, evitar “a construção de uma imagem negativa da infância e da adolescência, notadamente, a infância e a adolescência pobre e excluída”. Seguir a posição do autor é sem dúvida identificar um cenário de exclusão social no qual a escola está envolvida, por diversas situações, como a sua localização geográfica, sua estrutura física, seu corpo de

professores e funcionários, a ausência de segurança externa e interna, o sentimento de abandono e descaso pelas autoridades responsáveis.

Por mais que haja toda essa problemática, a escola não pode ser abandonada e nem rotulada como uma instituição sem representatividade. É possível visualizar que existe dentro da instituição uma crise de comando relacionada aos padrões de relacionamento e de autoridade. A crise representa, de fato, a mudança pela qual o cenário social está passando e que as normas e os regimentos internos das instituições escolares já não conseguem mais acompanhar e acabam por descaracterizar sua efetividade, ou seja, não servem mais para o contexto atual.

Essa desconstrução da escola, suas normas e condutas pode estar relacionada ao aumento da violência na sociedade civil, com a formação de grupos e pessoas que já não aceitam mais o estabelecimento de limites, normas e regras sociais.

Assim, se a escola está localizada em uma região desprovida de recursos básicos como saneamento, água, esgoto e energia elétrica; de infraestrutura que proporcione educação, saúde, segurança e emprego, torna-se mais comum a ocorrência de incivildades e microviolência nessas escolas periféricas do que nas localizadas em regiões nobres.

É possível inferir, portanto, que a violência no meio escolar revela uma redução da eficácia socializadora da escola (TAVARES DOS SANTOS, 1995; 2001; VISCARDI, 2003), uma crise de identidade ou de função da escola (PAIVA, 1992; PERALVA, 1997; LUCINDA et al., 1999), que se traduz na dificuldade de organizar e transmitir normas e valores que, no passado, eram aceitos de maneira incontestada pela sociedade.

Necessário se faz ressaltar que a ocorrência da indisciplina e da violência na escola é localizada, os casos mais graves são pontuais, pois a escola ainda é um espaço de socialização, de aprendizagem, de lazer e entretenimento, e a presença efetiva do professor, em alguns casos, pode amenizar a realidade vivenciada em algumas escolas do país. O trabalho docente envolve compromisso, ética, solidariedade, aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania, para que possa alterar comportamentos.

1.3.2 Violência simbólica

De acordo com Bourdieu (1989), a violência simbólica se constitui por intermédio da linguagem, ou mesmo pelas ações impetradas por condições de domínio. Essa situação apresenta-se visível na estrutura física da escola com o uso de correntes, cadeados, grades, muros altos, portões, câmeras de segurança, precariedade quanto à infraestrutura de banheiros,

bebedouros, salas de aulas adequadas para a prática de atividades laboratoriais, salas de multimídia, informática e outros.

A violência simbólica delinea-se por ações pedagógicas descompromissadas com a realidade escolar e sem a elaboração de um planejamento que procure suprir a necessidade de rever as ocorrências e o aumento de episódios violentos dentro das unidades educacionais. (BOURDIEU, 2004). Para o autor, essa modalidade de violência está implícita na maneira pela qual a classe dominante interfere e conduz a sua forma de pensar e de manipular a classe dominada, constituindo valores e preceitos que atendam seus interesses.

A manifestação simbólica da violência apresenta-se no contexto escolar de forma sutil, quase imperceptível e acaba por gerar um ambiente conflitante e tenso, muitas vezes, pela omissão, pela impunidade, pelo medo. Conforme Bourdieu (1998, p. 224):

[...] nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU, 1998, p. 224).

Há o domínio de uns sobre os outros, condicionados por situações sociais, econômicas e culturais que perpetuam a ideologia do grupo dominante como legítimas.

Bourdieu (1975, p. 19) afirma:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder simbólico que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essa relação de força.

A escola tem um papel relevante na transformação da sociedade como instrumento de resgate social e intelectual a partir do momento em que crianças e jovens cercados de subsídios começam a construir suas ideias, opiniões e uma percepção de mundo e da ideologia da classe dominante, da formação escolar, da vulnerabilidade social e familiar, das situações econômicas e de preconceitos. Bourdieu (1998, p. 53) salienta que:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Assim, há uma dicotomia fomentada pela realidade escolar, de formação, libertação ou de opressão. Oliveira e Martins (2007, p. 95) consideram que:

A violência que se configura dentro da escola, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia.

A violência simbólica representa ações que influenciam o comportamento do aluno por meio do poder arbitrário, muitas vezes, utilizado por professores em critérios avaliativos que nem sempre condizem com o que foi ensinado, discutido ou abordado, e até como forma de retaliação ou mesmo vingança.

Para Adorno (1995, p. 104):

A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão.

O pensamento de Adorno (1995) nos faz refletir sobre a questão de que o sujeito dominado pelas ações de violência simbólica não se opõe ao seu opressor, pelo contrário, aceita e considera natural e inevitável os atos cometidos.

Em contraposição à relação de autoritarismo, Durkheim (1972, p. 53-54) salienta que o professor tem autoridade conquistada pela competência técnica e pedagógica e destaca que:

A educação deve ser um trabalho de autoridade. Para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo um grande trabalho de contenção. Ora, não nos constrangemos e não nos submetemos senão por uma destas razões, ou por força da necessidade física, ou porque o devemos moralmente. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador.

A violência simbólica indica que sempre haverá o uso e o abuso do poder, com intencionalidade no que diz respeito ao modo de pensar, agir, falar, posicionar-se, impor, como se fosse uma relação natural entre os envolvidos. Abramovay (2002) dispõe que as manifestações de violência simbólica com o uso e abuso de poder, perpetua uma sensação e

um consentimento mediante o uso de símbolos pela autoridade de forma verbal e institucional, que marginaliza, discrimina e cria representações destinadas ao sujeito como forma de estabilização e estratégia do poder.

Portanto, a violência simbólica está presente na relação de poder, no uso da palavra por meio da violência verbal que ocorre entre professores e alunos, a discriminação entre raça e gêneros, a econômica e social, a cultural. Com isso, pode-se associar à escola o pensamento de Bourdieu (1998, p. 53):

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideias democráticas, ela protege melhor os privilegiados de que a transmissão aberta aos privilégios.

O modelo das escolas brasileiras nas últimas décadas vem passando por dificuldades com a massificação do acesso à educação, a desigualdade social dos alunos quanto à pobreza cultural e econômica, a falta de condições básicas de subsistência digna em relação à moradia, saúde e trabalho, são elementos estruturais que afetam a qualidade da educação e contribuem para a ocorrência da violência social e em meio escolar. A exclusão social e a ausência de políticas públicas específicas de atendimento à criança e aos adolescentes são fatores que podem influenciar na sua inserção no mundo do crime.

À educação compete a formação do homem, tornando-o cada vez mais humanizado e afastado da violência. Nesse sentido, necessária se faz boa formação dos docentes, com habilidades para lidar com o fenômeno da violência e da indisciplina em meio escolar. Abramovay (2002) retrata em suas pesquisas a realidade do cotidiano escolar em relação à violência institucional, quando alunos relatam a incompreensão e a falta de importância dada pelos professores ao tema e ao diálogo. Há dificuldades na relação de sociabilidade e amizade, e nesse processo, ocorrem humilhações por se ignorar as dificuldades e os problemas dos alunos, o professor não se envolve, é omissor por não abrir a possibilidade de serem ouvidos. Essa realidade reflete o aparelho ideológico da escola, de controle social da classe dominante.

Porém, Durkheim (2002, p. 88) salienta que:

O indivíduo é produto da sociedade como um todo e sua existência só se torna real mediante a atuação do Estado. Entretanto, é somente com um equilíbrio de forças entre os grupos secundários e o Estado que o indivíduo pode existir de fato, afinal, “é desse conflito de forças sociais que nascem as liberdades individuais.

Durkheim (2002) salienta que para compreender a sociedade é essencial desvendar os mecanismos sociais que a estruturam. Para ele, o ato de educar consiste em uma construção social coletiva, representa a integração dos indivíduos às funções nas quais os interesses do Estado predominam.

Para Mendonça (1996, p. 2):

A mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado é a violência simbólica, cujo *modus operandi* se dá à sombra de permanente neutralização de seus objetos e/ou alvos, configurado o que se poderia chamar de um permanente “estado de violência”, onde o que está em jogo não é a integridade física do indivíduo e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.

Bourdieu (2001) afirma que o Estado como detentor do monopólio da violência simbólica legítima atribui, por sua própria existência, um limite à luta simbólica de todos contra todos em torno desse monopólio, ou seja, pelo direito de impor seu próprio princípio de visão e tentar garantir sua cota na distribuição de oportunidades.

A seguir buscamos conceituar o que seja violência dura e as questões ligadas à insegurança e medo.

1.3.3 A violência dura

Esse item nos permite discorrer sobre a brutalidade da violência no meio escolar e de que maneira ela adentra as escolas brasileiras e toma forma no que diz respeito à insegurança, ao medo, à intolerância à diversidade. De acordo com Debarbieux (2002), atualmente não é recomendável tentar reduzir a violência somente a partir do conceito superficial que envolve o aspecto físico do ato, considerando apenas a violência física - que envolve morte, ferimentos, golpes, roubos, vandalismo, violência sexual, é excluir a experiência da vítima.

Debarbieux (2002) auxilia na compreensão da realidade, na qual são constantes as ocorrências de casos de abuso sexual, estupro, roubo seguido de morte, briga com armas cortantes e até de fogo dentro do ambiente escolar e no seu entorno. A sensação de insegurança toma conta das escolas brasileiras e isso decorre de atitudes influenciadas pelos fatores externos influenciadores dessas ações. A presença do medo nas escolas proporciona o domínio de grupos, facções ou gangues que fazem do espaço escolar o seu centro de comando, sempre na intenção de influenciar crianças e jovens para a prática do crime. Essa

modalidade de organização está principalmente inserida em escolas localizadas em regiões periféricas, onde o abandono social e a falta de esperança perpetuam o cotidiano dos alunos.

A mídia também contribui para a exacerbação desse fenômeno, no sentido de aumentar a popularidade do problema, e em muitos casos com o uso de situações que transformam a escola em um grande barril de pólvora. A crise existente entre as relações sociais, a diferença de padronização da sociedade, a falta de planejamento do Estado e a própria crise do sujeito são artifícios pelos quais a hostilidade está marcada nas relações sociais. Lacan (1998) afirma que embora não percebam, os jovens sinalizam importantes significados aos atos brutalizados que praticam, pois não se trata apenas de ato delinquente, mas sim de um indicador que simboliza uma posição, um status.

O que o autor reporta é a maneira pela qual os jovens de camadas mais pobres idolatram traficantes, assaltantes de bancos ou outros tipos de infratores e fazem deles suas referências de adultos que porventura serão. A maneira como esses jovens produzem suas expectativas de vida ultrapassa os muros da escola, pois o que eles procuram é uma identidade perante seus amigos e com isso pretendem impor o respeito pelos seus atos simbólicos na condição de delinquente. Marginalizar-se, essa é a palavra; afrontar tudo e todos, utilizar de atos de violência física, verbal e moral para impor as suas vontades sem que haja barreiras e pessoas.

Debarbieux (2002) já havia enfatizado a dificuldade para definir o que vem a ser o fenômeno. Alargar o conceito pode torná-lo impensável, além de se correr o risco de criminalizar comportamentos comuns ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, limitar a definição somente à violência “dura” (CHESNAIS apud ABRAMOVAY, 2005) pode levar à desconsideração da experiência da vítima.

A violência pode ser expressada no ambiente escolar quando um aluno extorque o outro para roubar o tênis, o boné, o celular, dinheiro, enfim, qualquer outro pertence pessoal, e a vítima, com medo, não resiste para não ser ferida. Essa agressão ocorre também nas interações entre alunos e professores e vice versa.

Waiselfisz (2013) realizou o mapa da violência e apresenta os dados de mortes causadas por arma de fogo (suicídio, homicídio e acidente) no período de 1980 a 2010. As conclusões da pesquisa foram alarmantes e apontaram que 70% dos homicídios no país são provocados por arma de fogo, as quais vitimaram 799.226 brasileiros entre 1980 e 2010, segundo o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM). E o mais alarmante é que 450.255 desse total eram jovens entre 15 e 29 anos de idade. Portanto, a criminalidade

ocorrida entre as idades pesquisadas está presente no cotidiano escolar compõe todo o sistema e faz dele uma maneira de concentração de poder e até mesmo domínio.

A partir de dados da Organização Mundial da Saúde, Waiselfisz (2013) verifica ser o Brasil o país com maior número de homicídios por arma de fogo do mundo. Para dimensionar tal problemática, o autor faz uma comparação entre o Brasil e a China, cuja população é sete vezes maior e a taxa de homicídios por arma de fogo é quatro vezes menor que a do nosso país.

Certamente a escola vivencia essa problemática com insegurança e medo; conseqüentemente esse fato configura uma relação de constante conflito e desencadeia um ciclo cada vez mais presente não só nos grandes centros ou periferias, mas nas pequenas cidades e em escolas de alto padrão.

Para Laterman (2000, p. 31):

[...] as manifestações de violências nas escolas são, por um lado, configuradas por fatores externos e internos, e por outro, elas mantêm ou tentam mudar a ordem das coisas, ou até se misturam na ordem das coisas, fazendo parte elas mesmas desta ordem.

Abramovay (2010, p. 27), afirma: a escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode-se considerar que a violência existe na sociedade, independente da escola. O pensamento da autora decorre da constatação de que a escola é o centro ou faz parte de um ciclo condicionador de problemas externos e internos, ou seja, a instituição e os procedimentos escolares sofrem os reflexos da exacerbação da instabilidade social, da falta de planejamento do Estado e da demanda escolar. Conhecer de que maneira essa instabilidade social está inserida no ambiente escolar é apresentar um conjunto de fatores como a falta de oportunidades, o desemprego, a má qualidade de vida, a falta de saneamento em determinadas localidades, a fome presente em alguns alunos, como também a própria produção da violência pela escola, na reprodução diária do conflito e da insatisfação entre professores e alunos.

Conforme Soeiro (2003) é possível classificarmos a violência escolar em: violência na escola, violência da escola e a violência para com a escola. Nessas, a escola tanto recebe como produz violência.

Desse modo, a violência escolar é um fenômeno que não atinge somente as escolas localizadas em regiões de risco e de vulnerabilidade social, mas também aquelas que se encontram em regiões de poder aquisitivo mais elevado. Esse segmento proporcionou a leitura sobre a relação entre professor e aluno como também o papel da instituição escolar no que

tange à banalização do tema, decorrente da influência da mídia sobre os fatos ocorridos em algumas unidades educacionais. Os eventos podem produzir a generalização e rotular todos os ambientes escolares como violentos, que sabemos não ser verdadeiro.

2. POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES DE COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

2.1 Políticas Educacionais de Combate à Violência Escolar no Estado de São Paulo.

Ao definir uma política pública ou educacional, compreendemos o papel do Estado como elemento representativo do conjunto da sociedade, pois segundo Bresser-Pereira (2008, p. 175):

[...] o Estado é sempre a expressão da sociedade; é a instituição que a sociedade cria para que regule o comportamento de cada um, e assim assegure a consecução dos seus objetivos políticos. [...] Quanto menores forem diferenças de poder derivado do dinheiro e do conhecimento, e quanto coesas forem tanto a nação quanto a sociedade civil, mais democrático e mais forte será o Estado – mais capaz, portanto, de desempenhar seu papel de instrumento de ação coletiva da sociedade.

Em uma perspectiva capitalista, a educação enquanto política pública como elemento possibilitador de superações, conforme salienta Bendrath (2010, p. 64):

A educação é vista pelo sistema capitalista como a redenção para a superação de desigualdades, usada dentro dos conceitos competitivos de vitória e derrota, criando por tanto, grandes lacunas entre os que possuem acesso à educação, e por tanto aceitos pelo mercado, e aqueles que não possuem acesso e estão à margem de todo o processo de concentração de renda. É nesse aspecto que a intervenção no setor da educação tornou-se um dos pontos mais fortes na agenda internacional e de prioridade para os Estados: a inclusão das camadas com menor acesso à educação no mercado, e como fazer isso? Ampliando o ingresso aos níveis elementares de educação, e oferecendo propostas educacionais baseadas no modelo não-formal, sempre pautando seus objetivos na superação individual.

Como o Programa Escola da Família refere-se a uma política pública de governo do Estado de São Paulo, inicialmente buscamos alguns conceitos do que é política pública, haja vista que essa aparece em forma de ações de governo para solucionar problemas e satisfazer as necessidades da sociedade nas esferas econômicas e sociais e de promoção do desenvolvimento do país.

Entretanto, torna-se indispensável salientar a complexidade de constituição de uma política pública⁴, já que tudo começa pela dificuldade de agendamento do tema na agenda política; passa pela fase de formulação, a qual exige atenção e cuidados, pois nesse momento

⁴ DECRETO nº 31.870, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a implantação do programa de vigilância comunitária escolar.

serão traçadas todas as metas definidas. Posteriormente, vem a implementação, cujo tempo médio é, razoavelmente, longo e quando se espera atingir todo planejamento traçado durante a formulação. Portanto, o alinhamento entre o planejamento, a implementação e os implementadores definirá o sucesso ou o fracasso das políticas públicas, as quais Souza (2007), diz referirem-se ao mecanismo de solução de problemas da sociedade.

Para Boneti (2007, p. 74), o Estado é o agente de intervenção administrativa ao repassar à sociedade civil as decisões tomadas no âmbito das correlações de força e poder dos grupos organizados e, entende políticas públicas como:

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

Guareschi (2004, p. 180) define políticas públicas como “[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público”.

Cabe salientar que é dever do Estado promover a segurança pública, contudo, a violência, a criminalidade, o bandidismo, a intolerância e demais ações que possam vitimar pessoas não deveriam ser contidas somente pelo Estado, visto que a sua minimização depende de cada um e de todos nós.

Para Rua (1998, p. 731), políticas públicas referem-se a um:

[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos. Essas decisões de ações envolvem atendimento político, compreendida esta com conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e se destinam à resolução pacífica de conflitos quanto a bens públicos.

Portanto, políticas públicas consistem em ações de representação destinadas a recompor uma necessidade, uma demanda da sociedade organizada pelos representantes governamentais seja nas esferas federal, estadual ou municipal. Mas, para que isso aconteça são necessárias solicitações feitas por agentes dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ou pela manifestação da sociedade.

Quando nos deparamos com a ideia de política pública, de imediato a associamos à responsabilidade do Estado em garantir a ordem, o desenvolvimento social, a construção da identidade e a dignidade socioeconômica da população. Nesse sentido, a organização da política pública tem a preocupação de equilibrar as diferenças sociais, garantir o exercício da cidadania e a consolidação democrática de direitos. No âmbito da educação norteia-se que o seu tratamento é dado como uma política pública social de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família.

O oferecimento da educação à população brasileira está inserido em uma política pública de cunho social e a Constituição Federal de 1988 determina ao Estado que realize esse atendimento. Grande parte das crianças, adolescentes e jovens já usufrui desse direito; contudo, a massificação da oferta não garantiu a qualidade da educação ofertada. A Constituição Federal Brasileira (1988) nos seus artigos 205, 206, 208 e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 58º mencionam sobre o dever do Estado e da sociedade quanto à educação e salienta que o processo formativo se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais. Essas instituições e realidades contribuem para a formação e a humanização da pessoa humana e facilitam a socialização e as relações interpessoais.

Enguita (2004, p. 13) aponta a interdependência entre educação e sociedade e salienta a importância transformadora da primeira e da formação da pessoa humana, uma vez que:

A instituição escolar, a educação e a política podem fazer a diferença na prevenção da violência escolar. Por entender que há uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual toda a educação é reprodutora, mas ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola o mesmo que chegou a ser com ela, e por isso toda educação é transformadora.

A política educacional paulista passou a nortear ações de combate à violência escolar e estabeleceu parcerias com entidades não governamentais como a UNESCO. Inclusive, segundo Spósito (1998), na década de 80, a cidade de São Paulo foi a precursora das iniciativas de combate à violência no âmbito escolar, pois instituiu diversos programas nas últimas décadas, como o PROERDI e o de Professor Mediador. A seguir, serão apresentados alguns programas que foram implementados na rede escolar.

2.2 Projeto Fim de Semana

Entre os anos de 1983 e 1985, preocupado em amenizar o aumento da violência no meio escolar, o então prefeito Mário Covas desenvolveu o Projeto Fim de Semana, cuja base consistia em abrir as escolas aos sábados e domingos. Esse projeto estabeleceu que a população residente em regiões periféricas da cidade, onde havia alto índice de violência, tivesse a oportunidade de usufruir dos espaços das unidades escolares aos finais de semana para o desenvolvendo de atividades de lazer, cultura e esporte. Cabia à escola a aceitação ou não do projeto, que ficaria sob a responsabilidade de professores, alunos e membros da comunidade para o desenvolvimento das atividades⁵; porém, os recursos humanos e financeiros eram insuficientes para atender às demandas e necessidades da população e o horário de final de semana.

Observamos que, esse projeto possui semelhanças com o Programa Escola da Família, cujo propósito era utilizar o espaço escolar nos finais de semana com atividades de esporte, cultura e de lazer. Essa aproximação da comunidade com a escola, onde o espaço utilizado proporciona meio de lazer, busca desenvolver o sentido de pertencimento e com isso, a valorização da instituição e do prédio público.

Entretanto, cabe salientar que esses projetos em sua implementação dependem de planejamento e aceitação da comunidade para o sucesso da política pública. Porém, observa-se que nem sempre o governo cumpre a proposta, em especial, quanto à disponibilidade de espaço, de recursos humanos e financeiros condizentes com os objetivos do projeto, seu desenvolvimento e sucesso. Além disso, nem sempre, há profissionais e carga horária que atenda às especificidades do projeto; surge a necessidade de recorrer à mão de obra voluntária e fazer acertos funcionais internos para desenvolver as atividades, além da falta de recuperação dos equipamentos que quebram ou sua reposição, como bolas, redes, mesas de jogos, entre outros.

Portanto, várias medidas foram tomadas para atender as crianças, adolescentes e jovens quanto à melhoria da aprendizagem, levando em conta a realidade socioeconômica da comunidade, ou seja, uma proximidade com a vida real e a incorporação de meios efetivos para aumentar a sociabilidade, as relações interpessoais e assim permitir que as pessoas contribuam para o processo de transformação da cultura de violência para a cultura de paz e

⁵ Os relatórios de diagnósticos no período sempre apontaram as horas ociosas, sobretudo nos fins de semana, como propícias às depredações e invasões.

simultaneamente evitar também a violência em meio escolar. Dentre essas medidas implantou-se o projeto Ronda Escolar e Sistema de Vigilância Escolar.

2.3 A Ronda Escolar e Sistema de Vigilância Escolar

De acordo com o Decreto Estadual nº 28.643, de 3 de agosto de 1988, estabelece o Perímetro Escolar de Segurança, que compreende toda a área contígua aos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular. Sob a alegação deste Decreto fica instituído que o Perímetro Escolar de Segurança o poder público deve disciplinar a instalação de vendedores ambulantes e de estabelecimentos, regulares ou informais, que comercializem bebidas alcoólicas, cigarros, fogos de artifício, combustíveis, medicamentos, animais e quaisquer tipos de jogos, em especial os jogos eletrônicos.

As análises compreendidas sobre o fenômeno da violência em meio escolar fizeram com que ações de cunho preventivo fossem estudadas e também implantadas nesse cenário as medidas de prevenção presentes no ambiente escolar. Países como Estados Unidos – pioneiro na adoção de mecanismos de segurança nas escolas – concebem a segurança em primeiro lugar e em segundo a educação (LUCAS, 1997).

Conforme pontua Devine (2002, p. 215-216):

Hoje, a segurança escolar se transformou num importante produto comercial, nos Estados Unidos. Se as firmas de detecção de metais e de circuitos fechados de televisão e câmeras de vigilância ainda estão no topo da cultura escolar, muitos setores empresariais vêm rapidamente transpondo o hiato dos lucros. Aparelhos de raio-X para inspecionar mochilas, walkie-talkies para os guardas de segurança, sistemas sofisticados de alarme de incêndio para escolas, dotados de trancas magnéticas nas portas, cujo objetivo é manter os intrusos do lado e fora e os alunos do lado de dentro, são apenas alguns dos equipamentos mais comuns que os administradores preocupados têm hoje a seu dispor. O “Programa Escolas Livres de Violência e de Drogas”, do Departamento de Educação dos Estados Unidos, liberou uma verba de 566 milhões de dólares para programas de segurança escolar, apenas para o ano de 1999. Essas verbas são destinadas a programas de prevenção da violência e do uso de drogas, a programas de resolução de conflitos e também a uma grande variedade de produtos de software e hardware.

No Brasil, alguns projetos como o Projeto Fim de Semana, apresentado no início da década de 80, passaram a perder importância e foram substituídos por ações policiais que buscavam oferecer maior segurança aos alunos nas mediações dos estabelecimentos escolares. Surgiu então a ideia de um contingente específico da Polícia Militar para oferecer segurança aos alunos e assim tranquilizar os pais e a sociedade. Esse contingente de policiais deveria

fortalecer a segurança nas escolas, ter maior proximidade com a direção escolar, professores e alunos, além do acesso às instalações internas das unidades escolares.

Assim, nascem como meio de proteção escolar as rondas escolares. Esse novo modelo consistia na presença de policiais armados patrulhando as imediações escolares e também adentravam o prédio durante o período letivo, especialmente nos horários de intervalos e nos períodos de entrada e saída de alunos.

A ronda escolar era realizada por um contingente específico de policiais dentro da Polícia Militar, e entre seus objetivos estava a execução de forma planejada e técnica do policiamento escolar, com os fundamentos filosóficos de polícia comunitária e promover aproximação entre a corporação e a população; garantir à criança, ao adolescente e ao jovem a sua integridade física e coibir qualquer ato que viole seus direitos.

A Ronda de Policiamento Escolar, foi instituída por meio do Decreto Estadual nº 28.642 de 3 de agosto de 1988, junto às Secretarias Estaduais da Educação e da Segurança Pública. A ação de patrulhamento abrangia cidades com mais de 15 mil habitantes.

Segundo Carvalho (2013, p. 67):

A polícia militar criou um destacamento de policiais especializados, que são treinados para realizar um trabalho com crianças e adolescentes, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tais profissionais realizam o policiamento ostensivo como também ações de prevenção, objetivando a orientação dos estudantes quanto aos problemas causados pelo uso de drogas lícitas e ilícitas, por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)⁶.

Compete a esses policiais, como atribuições da Ronda Escolar:

Prevenção e repressão imediata às infrações penais, em especial àquelas relacionadas ao tráfico de drogas e à corrupção de crianças e adolescentes; prevenção de atos de vandalismo e invasões aos estabelecimentos escolares; travessia de escolares e orientação de tráfego nos horários de entrada e saída; prevenção e repressão imediata aos atos infracionais; verificação de indivíduos encontrados em atitudes suspeitas no perímetro escolar de segurança; levantamento quanto a existência de bares, “fliperamas” e vendedores ambulantes localizados ou posicionados a menos de cem metros das escolas. (KUBO et. al., 2012, p. 519).

⁶ O PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) foi criado baseado no modelo norte-americano conhecido como D.A.R.E (Drug Abuse Resistance Education) ou DARE América, foi criado em Los Angeles, nos Estados Unidos em meados de 1983 com o objetivo de prevenir o uso e abuso de drogas entre crianças e adolescentes. No Brasil, surge no Estado do Rio de Janeiro em 1992 inicialmente com a Polícia Militar carioca sob orientações de policiais americanos e logo em seguida em 1993 o governo paulista adere ao projeto, também utilizando o aparato policial.

Kubo (2012, p. 546-548) afirma que 71% das escolas que tinham a proteção da Ronda Escolar sofreram algum tipo de violência e 69% das unidades escolares estavam localizadas em regiões com vulnerabilidade social. Em seu relatório, Kubo apresenta que 15% dos registros eram de ações com envolvimento de professores e funcionários e que 61% dos registros se referiam a atos de vandalismo; 75% das ocorrências se referiam ao uso ou tráfico de drogas na escola e suas mediações e 80% de agressões físicas entre os próprios alunos.

Dessa maneira as atividades da Ronda Escolar são norteadas por ações preventivas e educacionais e, se necessário repressivas, assim a sua presença na escola decorre de solicitação feita pela direção da unidade escolar.

Carvalho (2013, p. 70) relata que:

Na implantação de programas preventivos para minimizar os problemas da violência escolar a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, instituiu o Projeto Escola é Vida no âmbito das escolas da rede, o qual atuou diretamente na formação de professores cujo objetivo era a prevenção de uso de drogas e trabalhava com questões ligadas ao conhecimento do jovem em todas as dimensões.

Carvalho (2013) afirma que projetos como Escola é Vida, avançaram quanto às formas de lidar com os adolescentes e suas questões ao aproximar os profissionais da educação com temas afetos a essa faixa etária. Hoje, muitos dos conflitos que surgem na convivência escolar resultam desse desconhecimento e terminam por provocar um distanciamento entre alunos e seus professores e dos demais profissionais da escola.

Diante do desafio de aumentar a segurança dos alunos, melhorar a convivência em meio escolar, a participação ativa do Poder Público sobre as questões de segurança das escolas paulistas influenciou o Estado a tomar novas medidas, visto que as rondas escolares tinham efeito somente durante o período letivo, de funcionamento das unidades escolares e, portanto, crescia o número de escolas depredadas, furtadas, incendiadas. São danos materiais prejudiciais ao andamento das atividades pedagógicas e que criam uma sensação de insegurança.

Era comum ocorrer saques nas escolas aos finais de semana ou em períodos de ausência de pessoas no espaço físico. Eram frequentes furtos de aparelhos como computadores, rádios, televisões, merenda escolar, etc., e diante dessas ocorrências o governo paulista resolveu implantar o sistema de zeladoria nas escolas.

A zeladoria consistia na presença de um funcionário, do Estado ou não, que passava a morar dentro do espaço físico das unidades escolares, com a função de cuidar do espaço escolar e ajudar a preservá-lo. Dentre as atribuições dos zeladores estavam a de zelar e

garantir que o espaço não fosse invadido, depredado ou roubado, fazer pequenas manutenções e preservar a segurança dos equipamentos e bens existentes. Essa ação idealizava que a presença de um zelador, morando em tempo integral no espaço da escola, diminuiria as ações de vândalos nos finais de semana. Porém, em alguns casos, a presença do zelador não intimidava as ações dos delinquentes e marginais, o que levou o governo a decidir pela instalação e monitoramento eletrônico por meio de câmeras de vigilância.

Segundo Fukui (1992), em alguns casos, na tentativa de otimizar custos, o Estado optou por um sistema terceirizado, que em sua maioria não atendia às necessidades, em virtude do uso de um sistema ultrapassado e lento.

Esse sentimento de insegurança aumentou mediante os destaques dados pela mídia em ocorrências graves, porém esporádicas, como casos de agressões físicas ou porte de armas de fogo, uso e tráfico de entorpecentes e brigas dentro da escola e em seu entorno. Isso intensificou o policiamento e a presença da polícia dentro das unidades escolares, passando a fazer parte do seu cotidiano. A situação ficou tão séria que alguns professores passaram a delegar funções que não cabiam à polícia, como a de intervir em casos de indisciplina escolar. Segundo Batista (2001), a presença de policiais femininas dentro das unidades escolares chegou a ponto de essas intervirem na sala de aula, por solicitações de professores, para manter a ordem e o respeito diante dos alunos.

Frente ao crescimento das ocorrências de violência em regiões periféricas, onde há maior vulnerabilidade social, há no imaginário das pessoas que essas regiões são violentas por natureza. Porém, em muitos casos, estão mais suscetíveis à violência por omissão do Estado em oferecer as condições mínimas de infraestrutura à região, como por exemplo, segurança, educação, saúde, lazer, luz, água e saneamento básico. São fatores que interferem na qualidade da educação e no trabalho dos professores, visto haver um clima permanente de tensão.

A violência tem se tornado um tema preocupante para as pessoas e para as famílias, uma vez que os jovens têm se envolvido cada vez mais em fatos dessa natureza. Segundo Waiselfisz (2003, p. 50), entre os anos de 1980 e 2010, os jovens representaram 67,1% dos mortos por arma de fogo e que em 30 anos, um total de 799.226 pessoas morreram, vítimas do mesmo tipo de armas. Desses, 450.255 mil eram jovens entre 15 e 29 anos de idade. A pesquisa, feita pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, analisou as mortes por armas de fogo decorrentes de agressão intencional de terceiros, ou seja, de homicídios; as autoprovocadas intencionalmente

(suicídios) ou de intencionalidade desconhecida, cuja característica comum foi a morte causada por arma de fogo.

De acordo com a pesquisa, a maioria das mortes de jovens no ano de 2010 estão relacionadas às armas de fogo, portanto a principal causa de morte desse segmento. No ano de 2010 foram registradas 75.553 mortes de jovens de 15 a 29 anos de idade, e um terço, ou seja, 22.694 mortes foram decorrentes do uso de arma de fogo, enquanto a violência por acidentes de trânsito, segundo os dados, foi a segunda causa de morte, e representam 20% da mortalidade juvenil.

Waiselfisz (2013) afirma que “temos uma epidemia de violência em todo o Brasil e sabemos o perfil de quem ela atinge mais: são jovens, negros e, geralmente, de baixa renda”. Porém, quando os dados são confrontados com as mortes ocorridas em meio escolar, percebemos uma disparidade elevada, e tal fato nos leva a inferir que na escola não há uma violência exacerbada, mas tão somente alguns casos isolados que criam uma repercussão maior, haja vista, as características formadoras da escola.

Na década de 90, não foi possível perceber grandes mudanças em relação à problemática. Isso significa que ações de combate à violência escolar não tiveram impactos, pois atos de cunho educativo, de formação, ligados a aspectos relacionados à educação e aos professores foram substituídos por intervenções policiais.

Portanto, uma alteração quanto aos tipos de ocorrências. As décadas de 1980 foram marcadas por vandalismo, depredação do bem público, e em 90, a violência passou a ser contra a pessoa, tráfico de drogas, furtos e ameaças com maior frequência dentro e no entorno das unidades escolares.

Nesse sentido em nível de governo federal ocorreram também iniciativas de redução da violência escolar, porém as ações não decorreram do Ministério da Educação, mas sim do Ministério da Justiça, por entenderem que os atos cometidos dentro das instituições escolares era assunto de justiça e que as ações praticadas pelos jovens se enquadrariam em práticas criminosas. A banalidade e o crescente aumento de delitos cometidos pelos jovens fazem com que ações de combate sejam organizadas em todas as esferas judiciárias.

2.4 Programa Paz nas Escolas e Comunidade Presente

No final da década de 90, preocupado com o aumento da violência, o governo federal cria um plano de combate à violência escolar. Segundo Denise Paiva (2011), o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a participação do ministro José Gregori, criou

no âmbito da Secretaria Nacional de Direitos Humanos o Programa Nacional Paz na Escola, que deveria fomentar uma rede de parcerias com instituições públicas e privadas e agentes sociais capazes de transformar a escola em um espaço de promoção da paz e da cidadania. A sua concepção filosófica era a solidariedade, a cooperação, o respeito, o afeto, o cuidado e o amor. Posteriormente o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com o fito de desenvolver a cultura da paz, criou o Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania (PRONASCI), resultante do período de consolidação democrática do Brasil, no qual passa a vincular seus frutos à Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e a Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.

Nessa mesma perspectiva, frente à crescente violência entre jovens, o governo paulista decidiu por um plano de estudo que estabelecia a diminuição da violência e da mortalidade de jovens. Essa proposta surgiu por conta da ocorrência de algumas ações em algumas capitais e pela repercussão do aumento de violência dentro das escolas.

As medidas tomadas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) consistiram na proposta de reestruturação da rede e que vislumbra uma nova prática cujo objetivo era a melhoria da qualidade da educação paulista, porém ainda existia a falta de suporte pedagógico e funcional, professores mal remunerados, escolas sucateadas e de difícil acesso, vulneráveis à ocorrência de fatos violentos.

Diante dessa proposta educacional do Estado de São Paulo, surge o projeto Comunidade Presente, que visava um trabalho conjunto entre escola e comunidade, para a formação da cidadania, que as escolas fossem espaços de exercício de participação e de organização da comunidade. Aqui estava implícita a diminuição da violência escolar por meio da sensibilização e da instrumentalização da comunidade escolar, diretores, professores, funcionários administrativos, pais e alunos, para que as escolas se transformassem em espaços participativos e de organização coletiva dessa comunidade. A ideia do projeto São Paulo (1998), consiste na possibilidade de que o espaço público seja apropriado de maneira saudável pela comunidade. O referido projeto propõe-se a colaborar com a dinamização das APM's, Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis que atuarão, com a legitimidade que lhes é conferida, na administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da escola.

Conforme aponta Carvalho (2013, p.75):

A ideia envolvia o papel exercido pela escola, enquanto espaço de promoção de debates de questões sociais relativas à participação, cidadania, convivência pacífica, atuação de órgãos colegiados e instituições auxiliares da escola como APM's, Conselhos de Escolas e Grêmios Estudantis.

Portanto, a construção de um espaço coletivo, participativo, democrático, de socialização e acolhimento, com diálogo permanente, com destaque nas questões ligadas à formação da cidadania, de respeito aos direitos humanos, valorização da vida, da ética e outros. O desenvolvimento dessas ações permeava a resolução de conflitos e a ação conjunta com membros da comunidade escolar no intuito de diminuir a presença da violência no âmbito escolar.

Carvalho (2013, p. 75) salienta que:

O Projeto Comunidade Presente centrou suas ações na promoção da capacitação de educadores, fornecendo meios e instrumentos teóricos e materiais didáticos para que as escolas públicas paulistas tivessem condições para promover a mediação de conflitos, garantindo uma boa convivência e integração com a comunidade.

O fortalecimento da proposta trouxe consigo a filosofia chamada de “cultura pela paz”, em que a compreensão da cidadania, a garantia da participação coletiva, o direito e o princípio democrático consolidaram a produção dos princípios desse projeto.

Porém, em busca de ampliar a solidariedade, o respeito à pluralidade e o convívio social, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, no final de 1999, lança o projeto Parceiros do Futuro (São Paulo, 1999).

2.5 Projeto Parceiros do Futuro

O projeto Parceiros do Futuro foi amplamente divulgado pela imprensa e deliberado pelo projeto de Lei nº 382/97, buscou desenvolver ações para promover, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à diversidade e uma convivência social pacífica. Assim, as escolas participantes seriam transformadas em núcleos de convivência comunitária, acolhendo crianças e adolescentes, pais, os moradores de seu entorno, do bairro e líderes comunitários para desenvolverem atividades comuns a esses segmentos durante os finais de semana (SÃO PAULO, 1999).

Os objetivos propostos no projeto são:

- I – formar grupos de trabalho vinculados aos Conselhos de Escola para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções;
- II – desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade;
- III – implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vista a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos;
- IV – desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola;

V – garantir a formação de todos os integrantes do grupo de trabalho, aí incluídos o corpo docente e os servidores operacionais da rede de ensino, bem como dos membros da comunidade, preparando-os para a prevenção da violência na escola.
Parágrafo Único – os grupos de trabalho tratados no inciso I deste artigo, serão abertos e formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola (SÃO PAULO, 1999, p. 45).

Os critérios de escolha dos bairros para a implantação do projeto focavam nas regiões de vulnerabilidade social e que necessitariam de um conjunto de instituições e medidas para que ocorressem as mudanças e melhoria nas condições de vida das pessoas. Segundo São Paulo (1999), nas regiões marcadas pelos maiores índices de violência, há carências de todo tipo e nenhuma escola isoladamente poderia supri-las, pois refletem aspectos conjunturais e de educação integral que são de competência da família e de outras instâncias sociais. Daí a necessidade de criar espaços próprios e condições concretas que possibilitem a cada indivíduo e à comunidade o crescimento e o exercício de suas competências em conjunto com as lideranças locais.

Nessa mesma linha de atendimento à comunidade, conforme Carvalho (2013, p. 78):

A SEE publicou o Decreto Estadual nº 44.166 regulamentando a Lei Estadual nº 10.312, onde o Estado de São Paulo instituiu o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de Ensino.

Esse Programa visava à implantação de espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino para o desenvolvimento de atividades que atendessem aos interesses de crianças, adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes de comunidades para a promoção de atividades culturais, esportivas e de arte-educação, socialização de informações e experiências de diferentes naturezas e ampliação de ações de apoio ao exercício da cidadania.

A SEE passa a estabelecer metas e a ampliar o projeto vislumbrando diminuir a violência no meio escolar. Concomitantemente, a UNESCO, por meio do seu projeto Abrindo Espaço, passou a compor ações que visavam ao desenvolvimento da cultura da paz e nesse sentido, instituiu o Ano Internacional da Cultura de Paz, em prol de uma sociedade pacífica, da educação para todos e erradicação da pobreza.

As Nações Unidas e a UNESCO estimularam o desenvolvimento da educação para a paz no mundo realizando convênios, declarações e pactos internacionais que priorizaram as liberdades fundamentais e os direitos humanos, focados na formação de uma sociedade

pacífica. Assim, buscou a compreensão entre os povos, a paz, o desarmamento e a defesa dos direitos humanos, além de colocar a educação, a ciência e a cultura a serviço da paz.

Segundo Noleto (2004, p. 11):

Ao colocar a educação a serviço da paz, e uma sociedade pacífica, a UNESCO advogou também a estratégia de abertura das escolas nos finais de semana, em comunidades em situações de vulnerabilidade social, e a disponibilização de espaços alternativos que pudessem atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e para a construção de espaços de cidadania, com atividades socioculturais, esportivas e de lazer. Além da abertura das escolas nos finais de semana, outros espaços públicos poderiam ser considerados com a mesma finalidade e de inclusão social dos jovens.

O autor reforça a importância da abertura das unidades escolares aos finais de semana, uma vez que em determinadas localidades não há praças esportivas, locais para as práticas culturais e de lazer. Além disso, a abertura do espaço das unidades escolares contribui para a minimização da violência e fortalece as relações interpessoais e de convivência entre os frequentadores, promove a socialização, a amizade, o respeito e a solidariedade.

A disponibilização do espaço escolar à comunidade aos finais de semana favorece o encontro com o outro, socializa e aproxima a escola da comunidade com trocas de experiências, lazer, e diversas outras atividades como esportivas, de leitura e cultural.

De acordo com Noleto (2004, p. 29):

A educação pode oferecer meios para a compreensão da diversidade social e assim favorecer a inclusão das pessoas. A educação pode se destacar como fator de coesão, procurando levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, promovendo o diálogo e a compreensão entre os que se afirmam como diferentes, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social.

O autor afirma a importância da formação escolar na vida das pessoas ao proporcionar compreender a realidade, a diversidade social existente e a necessidade da inclusão social das pessoas.

Noleto (2004, p. 29-30) salienta que:

Um dos principais objetivos da educação é o desenvolvimento humano, considerando que a realização do ser humano é um processo. Assim, cabe à educação, a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas, dos grupos sociais e da sociedade, numa dimensão ética, participativa e solidária.

Ao observarmos o envolvimento dos organismos internacionais e dos governos estaduais por meio de diversos projetos na esfera educacional, buscando a melhoria e

integração escola e comunidade, depreendemos a necessidade do desenvolvimento da cultura da paz, evitando a violência em meio escolar.

Porém, ao implementar os projetos que visavam à utilização do espaço escolar aos finais de semana, notadamente percebemos um descompasso entre os objetivos dos projetos, as ações desenvolvidas aos finais de semana e sua integração com o Projeto Pedagógico da escola e com os professores e funcionários, pois a cada momento novas dúvidas surgiam por parte dos professores que atuavam aos finais de semana, não havia uma metodologia de trabalho e integração envolvendo o contexto escolar e comunitário. As propostas de trabalho, muitas vezes, eram desconexas e sem sentido por não contemplarem o projeto pedagógico da escola.

De acordo com Carvalho (2013, p. 77):

Sem conseguir grandes avanços, principalmente no que se referia à redução da violência escolar, desestabilizados pela descontinuidade do trabalho voluntário, os programas foram sofrendo alterações ou sendo substituídos por outros.

Neste sentido a contribuição de projetos como Parceiros do Futuro foram percursos para a implantação do Programa Escola da Família na Rede Paulista de Ensino, porém outras ações foram implementadas pela SEE, como o Sistema de Proteção Escolar.

2.6 O Sistema de Proteção Escolar

O Sistema de Proteção Escolar foi oficialmente instituído na Rede Estadual de Ensino de São Paulo por meio da Resolução SE 19, publicada no Diário Oficial do Estado em 13 de fevereiro de 2010. A implantação desse Sistema fez parte das ações governamentais do Estado de São Paulo com o intuito de construir uma rede de proteção ao alunado e minimizar a violência em meio escolar. Tiveram participação fundamental na tomada de decisão para a implementação do Sistema, os órgãos sindicais dos professores e os membros da sociedade civil organizada ao exercerem pressão e cobraram do Governo medidas de segurança⁷.

O secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza reúne as Diretorias de Ensino e lança a proposta do Sistema de Proteção Escolar. E para subsidiar a Rede de Ensino, foram elaborados diversos documentos, e entre eles o Manual de Gestores, o Caderno de Normas Gerais de Conduta Escolar e foi criado um sistema de Registros das

⁷ DECRETO nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997. Altera o Programa de Segurança Escolar instituído pelo Decreto nº 28.642, de 3 de agosto de 1988.

Ocorrências Escolares denominado Registro de Ocorrência Escolar (ROE) para acompanhar os fatos nas escolas.

O ROE objetivava agilizar e facilitar os registros de incidentes dentro das unidades escolares, permitia um acompanhamento dos tipos de ocorrências, possibilitava oferecer dados para ações de prevenção e de intervenção de maneira mais eficaz.

A iniciativa do Governo do Estado de São Paulo permitiu que estudos sobre as UEs localizadas em regiões com alto índice de periculosidade e violência fossem observadas com mais atenção a partir de um mapeamento e, conseqüentemente, com ações de intervenção policial vigiando a entrada e a saída de turnos e a intensificação do patrulhamento no entorno das unidades escolares.

Portanto, a Secretaria Estadual de Educação continuou desenvolvendo projetos que buscassem a integração entre a escola e a comunidade⁸, visando com isso, minimizar a violência em meio escolar como o Programa Escola da Família.

Como vimos, há a participação do Estado em articular uma política de prevenção e combate à violência em meio escolar. Entretanto, o que observamos é que o Estado e seus órgãos de segurança não têm conseguido combater a violência. Há uma falsa sensação de segurança disseminada na sociedade, e assim, tem pedido ajuda a outras instituições como a Igreja, as Escolas, as Universidades, ONGs, entre outras.

O desafio é compreender como cada um e todos nós concebemos o fenômeno da violência e agimos frente à realidade violenta na sociedade. Em nossa individualidade ou no coletivo, faz-se necessário um novo comportamento e, o desenvolvimento da paz social.

O capítulo a seguir apresenta o Programa Escola da Família como um dos meios implementados na escola para desenvolver a paz social, proporcionar entretenimento, informação, aprendizagem e meios de convivência em comunidade.

⁸ DECRETO nº 44.166, de 3 de agosto de 1999. Regulamenta a Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, que institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

3. O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

3.1 O Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família é uma política pública de governo do Estado de São Paulo, implementada por intermédio da Secretaria Estadual da Educação e propõe a abertura das unidades escolares aos finais de semana para uso da comunidade local.

A ação faz parte da política educacional do Estado de aproximação da escola com a comunidade e tem a participação de demais órgãos do Estado, como a Secretaria de Segurança Pública para desenvolver ações que possam minimizar a violência no âmbito escolar e na comunidade. Esse espaço deve ser ocupado com atividades e projetos planejados que apresentem ações de lazer, cultura, esportes, de desenvolvimento da cidadania para a comunidade, favorecendo o sentimento de pertencimento. Há de se considerar ainda que os espaços das escolas públicas paulistas são, por vezes, o único espaço público, em localidades onde há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura.

O Programa Escola da Família oportuniza experiências com atividades didático-pedagógicas aos universitários, além do contato inter-relacional, o que contribui com a formação acadêmica. Os universitários desenvolvem atividades junto ao Programa, mediante convênios com as instituições particulares e recebem uma bolsa, denominada de Bolsa Universidade. Os educadores universitários contemplados com essa bolsa contribuem para o desenvolvimento das atividades aos finais de semana e agregam à sua formação experiências de educador social e vivência comunitária.

A implantação do Programa Escola da Família no Estado de São Paulo é fruto da continuidade da política governamental do estado em reduzir a violência em meio escolar. Esse programa teve parceria com a UNESCO, que contribuiu na execução e no aperfeiçoamento de sua implantação, visto que a entidade possui experiências semelhantes realizadas em outros Estados e países. Segundo Noletto (2004), essas experiências foram realizadas na França, nos Estados Unidos e na Espanha, com a abertura das escolas públicas aos finais de semana.

O PEF se relaciona com o Programa Abrindo Espaços⁹, Educação e Cultura para a Paz, uma vez que abordam questões sociais, econômicas e culturais da população e com foco nas crianças e adolescentes quanto à aprendizagem, sociabilidade e minimização da violência.

⁹ O Programa Abrindo Espaços baseia-se na cultura de paz e não-violência e na promoção da cidadania de adolescentes, jovens e da comunidade escolar. Uma iniciativa que reúne várias áreas da UNESCO de inclusão social, melhoria da qualidade da educação, participação cultural, conscientização sobre a prevenção de DST e Aids e o cuidado com o meio ambiente.

Esses programas com envolvimento da UNESCO trazem a educação e o processo formativo como uma questão central para a formação da pessoa humana e o referencial teórico proposto no relatório Delors (1996) que foi discutido e elaborado por uma Comissão Internacional sobre Educação constituída pela UNESCO.

Delors (1996) enfatiza a necessidade de se utilizar o domínio político e econômico dos países desenvolvidos no incremento da cidadania em países pobres e consolidação do processo democrático, combatendo a miséria, a fome, a desigualdade social.

Segundo (DELORS, 1996, p. 29):

Nos domínios políticos e econômicos, se recorre cada vez mais a ações de nível internacional para tentar encontrar soluções satisfatórias para os problemas mundiais, quanto mais não seja, devido ao fenômeno de crescente interdependência para o qual já se chamou várias vezes a atenção. Lastima, igualmente, os fracos resultados obtidos e a necessidade de reformar as instituições internacionais, para que se tornem eficazes nas suas intervenções. Esta análise aplica-se, em igualdade de circunstâncias, às áreas abrangidas pelo social e pela educação.

Bendrath (2010, p. 59) afirma que:

A intervenção internacional, em especial nos campos sociais e educacionais, deve garantir o necessário desenvolvimento dos países mais pobres, obedecendo-se suas particularidades no qual tange à sua cultura local e a forma de aplicação das políticas públicas de acordo com os objetivos e metas estabelecidas.

Vale ressaltar que a intervenção internacional nos campos sociais e de educação visa proporcionar o desenvolvimento dos países pobres e melhorar as condições de vida das pessoas, evitando tensões sociais e inseguranças que ameaçam a vida de todos.

Nesse panorama, Delors (1996) reitera o papel fundamental da educação como agente da construção da humanização e elemento essencial para o desenvolvimento de uma cultura de paz que valorize a igualdade, a solidariedade, o humanismo, o fim da indiferença para que dessa forma seja feita a justiça social.

Conforme aponta Bendrath (2010, p. 60), “a educação deve ser tratada ao longo da vida, e ultrapassar os limites que separaram educação inicial e educação permanente” de direito de todos.

Delors (1996) salienta que a educação deve ser capaz de transmitir saberes necessários a uma civilização cognitiva, em constante mutação, e que oriente a realização de projetos individuais e coletivos, com atualização do conhecimento de forma permanente, ao longo da vida. Menciona ainda quatro pilares da educação que devem ser trabalhados de forma integrada: o aprender a ser, fazer, conhecer e viver juntos.

Para Delors (2001, p. 90 – 99):

- I. Aprender a conhecer - que significa dominar os instrumentos do conhecimento, o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e a compreensão do mundo que o cerca.
- II. O segundo pilar é aprender a fazer. Conhecer e fazer, segundo o relatório, são indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Aprender a fazer implica no desenvolvimento de competências que envolvem experiências sociais e de trabalho diversas que possibilitem às pessoas enfrentar, de forma mais autêntica, às diversas situações e a um melhor desempenho no trabalho em grupo.
- III. O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.
- IV. O quarto pilar é aprender a ser. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade possibilitando ao mesmo, um potencial significativo que permita-lhe um pensamento reflexivo e crítico. Neste pilar, cabe à educação, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento e discernimento para que os mesmos sejam capazes de construir a sua própria história com bastante dignidade.

Portanto, Delors chama a atenção para o papel da educação na formação do homem, de ensiná-lo a viver em comunidade, de forma solidária e ética.

Bendrath (2010, p. 60) menciona que:

A articulação entre indivíduo e sociedade é fortemente presente nas bases dos quatro pilares propostos pela UNESCO e estabelece parâmetros concretos ao alinhar educação e mercado de trabalho (saber fazer), educação e valores humanos (saber conviver), educação e cultura (saber, conhecer) e educação e valores pessoais (saber ser).

Para Bendrath (2010, p. 60), saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver trazem à tona a questão da educação para a valorização e a compreensão do sujeito enquanto responsável pelo desenvolvimento da sociedade a qual pertence, uma posição nitidamente de cunho liberal adotada pela UNESCO como base de sua concepção ideológica de educação.

Gomes (2001, p. 50) destaca que é necessário unir pensamento, sentimento e ação, numa educação que permeie os valores de tolerância, paz, igualdade, respeito à diversidade e outros precisam estar presentes em palavras e exemplos.

A consolidação de propostas com a cooperação internacional da UNESCO foi um fator que permitiu ao governo paulista idealizar o Programa Escola da Família. Segundo Gomes (2008, p. 138):

A cooperação internacional da UNESCO com o Estado de São Paulo confirmou definitivamente a validade de um projeto piloto desenvolvido pela SEE, conhecido como Parceiros do Futuro, que desde 1999 abria escolas estaduais em regiões vulneráveis e com problemas de violência, proporcionando atividades semelhantes às desenvolvidas hoje pelo Escola da Família.

A estruturação de políticas de combate à violência em meio escolar intensifica a necessidade de se buscar estratégias de formação e ações que reafirmem o comportamento ético e moral, procurando construir uma escola reflexiva à realidade social, com criança, jovem e adultos no estabelecimento de laços de sociabilidade, de maneira que se valorize a construção de uma cultura de respeito ao outro, de uma cultura da paz.

Buscando intervenções na realidade de comunidades vulneráveis, em 02 de setembro de 2003 foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e a UNESCO, o documento para a implementação do Programa Escola da Família no Estado de São Paulo.

A utilização da cooperação técnica internacional de acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) menciona que:

Uma das vertentes da Cooperação para o Desenvolvimento, pode ser caracterizada como uma intervenção temporária destinada a promover mudanças qualitativas e/ou estruturais em um dado contexto socioeconômico, seja para sanar e/ou minimizar problemas específicos identificados naquele âmbito, seja para explorar oportunidades e novos paradigmas de desenvolvimento. A materialização dessas mudanças dá-se por meio do desenvolvimento de capacidades técnicas de instituições ou de indivíduos. Essa capacitação, por sua vez, poderá estar direcionada à apropriação de conhecimentos por segmentos da população e ao aperfeiçoamento da ação finalística de instituições públicas e privadas. (DIRETRIZES, 2005, p. 7).

A ABC trabalha com a ideia da valorização do sujeito por meio da apropriação de conhecimentos e de sua capacidade técnica e de participante do processo social, invertendo o quadro de isolamento cada vez maior entre os diferentes setores sociais.

São Paulo (2004, p. 142) salienta que:

O Prodoc, primeiro documento de acordo de cooperação entre a SEE e a UNESCO, define a intencionalidade em abrir caminhos para uma política pública que beneficia a comunidade em geral e permite abrir as escolas estaduais e transformá-las em centros de convivência e espaços sócio-educativos para alunos e membros da comunidade local.

Esse acordo fez com que o Governo do Estado de São Paulo decidisse, em agosto de 2003, pela abertura das escolas estaduais do Estado aos finais de semana, instituindo assim o Programa Escola da Família em 5.306 escolas nos 645 municípios do Estado, com o envolvimento direto e indireto de 6.000 profissionais 89 Diretorias de Ensino e universitários bolsistas. Essa abertura das unidades escolares paulista consolidava a proposta da UNESCO pela implantação da política de Cultura para a Paz.

O Programa busca trabalhar com mecanismos que contribuam para o desenvolvimento de uma cultura de paz, com ações de natureza preventiva, no propósito de amenizar e reduzir a vulnerabilidade social da criança e do adolescente. Contempla a integração comunitária e mecanismos de sociabilidade com ações que possam desenvolver valores morais e éticos e da vida para a prática da cidadania.

Segundo o decreto de instituição do PEF, o mesmo refere-se a uma política educacional e que deve estar entrelaçado com o Projeto Pedagógico das Unidades Escolares, a fim de fortalecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e solidária.

Segundo Brendrath (2010, p. 88):

Com a abertura dos espaços escolares até então limitados à parcela da sociedade em idade escolar, a proposta transformou a realidade local das unidades escolares, oportunizou o acesso à educação não-formal com atividades culturais e esportivas, de qualificação profissional e de hábitos saudáveis, contribuindo para o encontro de gerações e para a promoção da cultura da paz.

Rolim (2008) comenta que a descoberta da escola como lugar de convívio, divertimento e acesso à cultura nos finais de semana é um fato relevante na história da educação brasileira. Para ele, o Programa em seus objetivos oportuniza aos jovens e suas familiares atividades que permeiam a cidadania. Na aquisição de seus direitos e de ser beneficiados pela política governamental com atividades destinadas a educação, esporte, cultura e lazer, fortalecendo a autoestima, o sentimento de pertencimento e a identidade cultural do grupo e da comunidade local.

Conforme assinalam Bezerra Neto e Ferreira (2006 p. 163-170), o desafio é aproximar cada dia mais a comunidade da escola, estimular a interação e a participação democrática entre os alunos, pais, funcionários e a comunidade que está no entorno. Essa participação democrática vai além do uso ou da abertura das escolas e suas dependências nos finais de semana. É preciso buscar mecanismos de participação da comunidade externa nas diversas instâncias de decisões da escola, e que essa participação seja efetiva e proativa, como por exemplo, na Associação de Pais e Mestres e, em alguns casos, onde existe Colegiado Escolar.

Essa aproximação da comunidade com escola, salientada pelo PEF se aplica ao conjunto de fatores como pertencimento, valorização do espaço, preservação e uso de recursos públicos e descreve ainda o papel da comunidade ao se identificar com a escola, compreendendo a educação como um benefício social na formação das crianças, quanto na oportunidade de buscar a cultura em seu aspecto mais amplo.

Para Brendrath (2010, p. 89), o PEF como outros Programas desenvolvidos em parceria com a UNESCO, tem concebido a educação como um benefício social que deve ser contínuo ao longo da vida, pois as necessidades e as demandas da sociedade trazem a busca pela formação permanente, voltada para a emancipação dos indivíduos.

Na implementação do PEF menciona a necessidade de se estabelecer parcerias e convênios com segmentos sociais que possam contribuir para o funcionamento do programa, a participação de colaboradores governamentais ou não governamentais, consolidando a ideologia progressista e interacionista no âmbito do fortalecimento das ações escolares e comunitárias.

A Secretaria de Educação é o órgão governamental responsável pela coordenação e o funcionamento do programa, como também de proporcionar aos educadores que desenvolvem as atividades na escola as condições mínimas de trabalho, as capacitações e orientações técnicas. Porém, coube à UNESCO a responsabilidade para a contratação dos profissionais que atuariam aos finais de semana nas unidades escolares.

Para atingir os objetivos do programa de aproximar a escola da comunidade, entrelaçando as atividades realizadas nos finais de semana com o Projeto Pedagógico, faz-se necessário o envolvimento dos professores, trazendo para o planejamento didático pedagógico a dimensão de um trabalho coletivo, participativo, onde a realidade socioeconômica e os conteúdos das diversas áreas devem dialogar de forma interdisciplinar.

Nesse trabalho coletivo, participativo e interdisciplinar, é possível desenvolver o sentimento de pertencimento, mediante uma nova forma de relacionamento escola-comunidade, de tomada de decisões e de que a responsabilidade pela mudança de um panorama é de cada um e de todos nós. Portanto, a necessidade do aprender segundo a perspectiva de Delors (1996), de agir sobre o meio circundante; de cooperar, ouvir, respeitar e aceitar o outro segundo a sua cultura; viver uns com os outros de forma respeitosa e colaborativa no uso do espaço público.

O Programa Escola da Família é fruto de debates e discussões da SEE com o professorado para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da minimização

da violência em meio escolar. Nesse ínterim, foi realizado pelo governo paulista o Fórum denominado “A Escola de Nossos Sonhos” em novembro de 2002, momento em que se discutiu na rede de ensino a importância da abertura das escolas aos finais de semana. Esse fórum permitiu nortear o programa, proporcionar aos envolvidos a ideia de como seriam realizadas as atividades nos eixos traçados e o desenvolvimento do Programa Escola da Família.

De acordo com o Fórum (2002), para possibilitar a construção de uma escola cidadã é necessária a conscientização de qual é a escola dos nossos sonhos e o que cada membro, cada cidadão, independente do setor da sociedade, pode fazer por ela. Na proposta esse fórum anseia avançar com a apresentação de estudos, propostas e experiências.

No Fórum foram discutidos para o Programa Escola da Família quatro eixos norteadores: a cultura, o esporte, a saúde e o trabalho, sempre com enfoque na socialização comunidade-escola, na aprendizagem, no protagonismo e nas características de cada localidade.

Segundo as diretrizes do Programa:

Todas as ações do Programa Escola da Família devem ser organizadas em projetos, que são o caminho entre a palavra e a ação do educador. O projeto é a intenção que se concretiza no conjunto de atividades planejadas e inter-relacionadas, aliadas ao contexto para alcançar os objetivos específicos. (SÃO PAULO, 2004, p. 142).

Brendath (2010, p. 90), afirma que toda e qualquer atividade é embasada pelo registro descritivo da metodologia utilizada e dos objetivos propostos, facilitando a articulação entre os interesses e necessidades da comunidade com as finalidades do programa.

A intenção das ações do PEF estão associadas à participação comunitária, e a heterogeneidade da participação possibilita a inserção de vários agentes para o andamento do projeto, como a presença de crianças, jovens, adolescentes, idosos, o corpo docente e administrativo da unidade. Além da possibilidade de realização de parcerias com o comércio local, entidades governamentais e não governamentais para o desenvolvimento de ações dentro das escolas, sempre sistematizadas e organizadas em forma de projetos, contemplando a cultura de paz e a diminuição da violência no meio escolar.

Entretanto, a implementação do Programa nas unidades escolares no estado gerou desconforto e resistência por parte de alguns professores, diretores e funcionários. Esse descontentamento e essa resistência se devem ao fato de entenderem que a escola ficaria vulnerável com a presença de membros e pessoas estranhas à escola, e por mais que o

responsável pudesse controlar e proteger o espaço escolar, não conseguiria. A alegação era em relação aos equipamentos eletrônicos, documentos em secretaria, acervos da biblioteca, computadores das salas de informática, móveis, etc.

Segundo Mendonça (2000, p. 429) há outras questões envolvidas:

As resistências podem estar ligadas ao comportamento refratário da sociedade em relação às iniciativas do Estado. A dificuldade em participação na gestão do ensino deve-se à histórica desconfiança dos educadores em relação aos órgãos dirigentes da Educação, a esse processo de democratização na sociedade civil, patrocinado pelo próprio governo.

Diante dessa resistência, a SEE determina que somente as Diretorias de Ensino possuam a autonomia em relação ao andamento do programa e que a mesma garanta a integridade e o funcionamento do projeto, com veto de qualquer ação que impeça a abertura das escolas aos finais de semana por membros da escola.

Fazendo face às manifestações de insatisfação quanto à implantação do PEF nas escolas estaduais, a Coordenação Estadual do Programa decidiu pela participação do diretor da unidade no Programa aos finais de semana. Antes não era obrigatória a sua participação, e nesse sentido, o diretor passou a receber uma remuneração mensal pelo período de 4 horas de trabalho aos sábados e 4 horas aos domingos. Essa iniciativa proporcionou o envolvimento dos diretores no planejamento e na execução do programa aos finais de semana e garantiu maior contribuição ao desenvolvimento das atividades junto aos educadores.

A iniciativa da SEE, junto com a Coordenação Central do programa, possibilitou o aumento de projetos e a utilização de espaços que antes não podiam ser utilizados, como as salas de informática, a secretaria, as salas de multimídia, a biblioteca e outros espaços. No mesmo período a SEE publicou o Manual Operativo do Programa. Esse documento apresenta as diretrizes, as funções e responsabilidades dos segmentos participantes do Programa, além de esclarecer os procedimentos normativos.

Esse Manual Operativo indica as atribuições que Dirigentes, Supervisores, Assistente Técnico-pedagógico e Coordenadores de Área possuem para desempenharem as atividades e garantirem o funcionamento do PEF. O documento disponibiliza os critérios para a garantia de funcionamento do Programa Escola da Família, e que a unidade escolar deverá atender as exigências como espaço físico adequado, quadra esportiva, equipamentos e outros suportes que atendam a demanda de cada escola e atenda à comunidade. Também estabelece o horário de funcionamento – aos sábados e domingos das 9h às 17h, sob a responsabilidade do educador profissional.

O Programa define uma divisão de funções, e assim a Coordenação Estadual, composta por membros da SEE, Pasta de Projetos; Coordenação Regional, composta por Dirigente de Ensino, Supervisora, Professor Coordenador Pedagógico e Coordenação Local, composta pelo educador profissional, gestor, diretor ou vice-diretor. Nesse sentido, ficou a cargo da Coordenação Estadual determinar as diretrizes envolvendo Dirigente, Supervisor e o Assistente Técnico-pedagógico para as funcionalidades e tomada de decisões.

A Coordenação Regional ficou responsável pela contratação dos Coordenadores de Área como também do Educador Profissional; o Educador Profissional passou por um processo de escolha por meio de uma proposta de trabalho, análise de currículo, entrevista e aprovação do Conselho de Escola. Dentre os critérios para essa escolha, o Educador Profissional deveria conhecer a comunidade local, ter fácil aceitação, diálogo e mediação, para assim poder permear em suas ações o estabelecimento da cultura de paz e o protagonismo juvenil.

O Educador Profissional não deveria necessariamente estar ligado à rede pública de educação, com isso, coube à UNESCO a contratação desse profissional, porém a seletiva era feita pela equipe escolar. A UNESCO ficou responsável pelo pagamento mensal do valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) pelo período de 12 meses sem adicionais ou férias. Nesse período o educador contratado trabalhava por uma jornada de 20 horas semanais, sendo 16 horas divididas em 8 horas aos sábados e 8 horas aos domingos, as outras 4 horas eram compensadas durante a semana em reuniões de orientação com a equipe da Coordenação Regional fora do ambiente escolar.

Coube ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) a responsabilidade de financiamento do projeto, ou seja, a SEE ficou responsável pelos recursos de pagamentos aos Supervisores de Ensino, Diretores e Assistente Técnico-Pedagógico (ATP).

A função do ATP era de estabelecer a ligação entre a Diretoria de Ensino e as escolas, com desempenho de funções referentes aos projetos executados aos finais de semana, como também acompanhamento e supervisão do trabalho dos educadores profissionais. O ATP também ficou responsável pelas atividades pedagógicas e pela organização de encontros de formação continuada, além da organização da documentação e dos relatórios semanais respondidas pelos educadores profissionais.

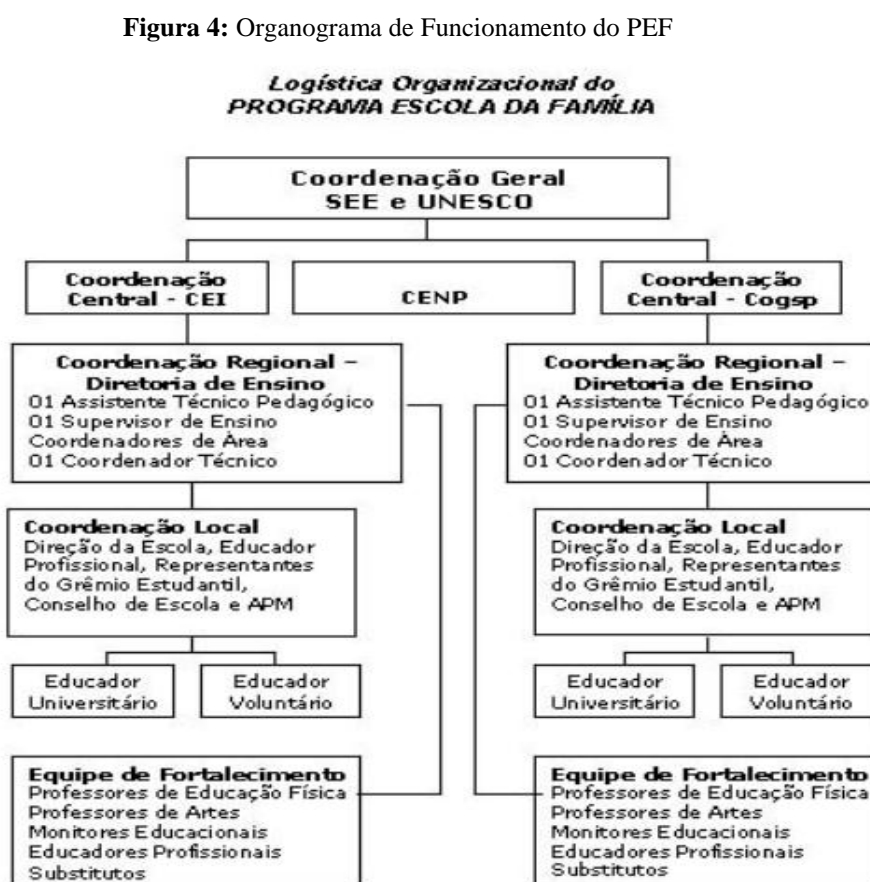
O Manual Operativo estabelecia que cada Diretoria de Ensino tivesse um professor no cargo de Assistente Técnico Pedagógico, com o acréscimo de R\$ 400,00 (quatrocentos reais)

ao salário como ajuda de custeio para eventuais visitas às unidades escolares de sua Diretoria de Ensino.

Outro elemento que contribuiu para a estruturação do Programa Escola da Família foi o cargo de Coordenador de Área. Essa função permaneceu entre os anos de 2003 e 2006 e tinha como responsabilidade supervisionar as escolas. Na Diretoria de Ensino da Região de Jales havia três Coordenadores de Área, cada um deles com 15 escolas sob sua responsabilidade.

O Coordenador de Área desempenhava o papel de colaborador nas estratégias de ação do PEF aos finais de semana, como também, era o responsável pelo cumprimento da jornada do educador profissional durante a semana, promovia reuniões e capacitações de cunho pedagógico e cooperativo. A remuneração do Coordenador de Área ocorria - nos mesmos moldes do educador profissional, por conta da UNESCO, que determinava um contrato de consultoria, pois esse profissional não pertencia aos quadros funcionais do Estado.

Entre os anos de 2003 e 2005, o Programa Escola da Família, de acordo com Belli (2012, p. 97), apresentou o seguinte organograma de funcionamento:



Fonte: Manual Operativo do Programa, 2006.

Porém, segundo Brendath (2010, p. 97), esse modelo organizacional funcionou até meados de 2006, quando o Programa foi reestruturado pela SEE. Assim, a consolidação do PEF nos seus primeiros anos assegurava a abertura das escolas paulistas nos finais de semana para atrair os jovens e suas famílias a um espaço que deveria desenvolver a prática da cidadania com ações socioeducativas e assim, desenvolver uma cultura de paz.

Com a abertura das escolas aos finais de semana, esse aparato organizacional e as atividades desenvolvidas buscavam a melhoria das relações interpessoais, trocas de conhecimentos e a construção de uma comunidade mais solidária, humanizada e cidadã. Conforme acentua Barbosa (2004, p. 31):

Educar para a cidadania é também despertar nas pessoas a preocupação para os problemas sociais, oferecendo-lhes espaços de ação. As oficinas, os cursos, o contato e a troca com os agentes educativos ligados a essas áreas despertam o compromisso com o Programa e com a comunidade. Conhecendo o mundo em que vive é possível respeitá-lo. Esse sentimento, aliado à possibilidade de escolha, instiga os alunos, famílias e voluntários, a se perceberem e a redimensionarem sua relação com o outro.

Em 2010, por meio da Resolução SE/ n. 18 a Secretaria de Educação buscou consolidar o PEF reconhecendo relevantes as ações de natureza preventiva no fortalecimento de atitudes e comportamentos de aperfeiçoamento da comunidade intra e extra escolares solidárias. Os resultados do Programa oportunizaram o desenvolvimento de ações socioeducativas e de fortalecimento de identidades voltadas para uma cultura de paz e consolidação dos vínculos da unidade escolar com a comunidade. Assim, adequou os objetivos do Programa ao fortalecimento de atitudes e comportamentos para a construção de atitudes cidadãs voltada para a harmonia e convivência social. Além de construir e apoiar ações de voluntariado e solidariedade para o desenvolvimento do senso de consciência, responsabilidade social e participação na comunidade.

Nesse sentido o PEF possibilitou atender crianças, jovens e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, proporcionou no espaço público das unidades escolares o entretenimento, o protagonismo e a cultura de paz.

Segundo Costa (2004), o Programa Escola da Família tem por característica a liberdade de participação nas ações a serem desenvolvidas, as atividades e os cursos são definidos em cada unidade escolar em comum acordo com seus frequentadores. Essa foi uma forma de envolver a comunidade e sua realidade nos aspectos desenvolvidos dentro da escola

e estabelecer laços de amizade, companheirismo, o sentido de coletividade e uma cultura de não violência. A comunidade é livre para agir e interagir.

Dentre os princípios do Programa, apresentam-se:

- inclusão, no sentido do respeito às diferenças, da valorização da convivência pacífica e democrática e do acolhimento das diferentes situações sociais;
- participação, no sentido de vitalizar a interação entre alunos e educadores e definir um papel ativo para a comunidade no espaço escolar;
- autonomia, no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico, tendo como parâmetro a função social da educação escolar e levando em conta a realidade e as necessidades locais. (COSTA, 2004, p. 19).

Embora existam problemas na operacionalização do PEF, observamos mudanças relacionadas à participação da comunidade na escola.

3.2 Bolsa Universidade

O Governo Paulista, ao consolidar a abertura das unidades escolares aos finais de semana por meio do PEF, proporcionou ao estudante universitário uma bolsa universitária para que desenvolvesse atividades relacionadas à sua área de formação junto à comunidade escolar. Esse contato com a escola e com a comunidade, aliado ao planejamento e desenvolvimento das atividades pode contribuir para o enriquecimento da formação universitária do estudante, pois agrega valores relacionados à responsabilidade social e objetiva a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

Com a participação de universitários no desenvolvimento das atividades o PEF oportuniza aos alunos com baixa renda familiar, a permanência no Ensino Superior e esses passam a exercer a função de educador universitário e suas atividades no Programa devem contemplar os quatro eixos norteadores: cultura, esporte, saúde e trabalho.

Para operacionalizar o pagamento da Bolsa Universidade aos universitários, o Governo do Estado de São Paulo firmou um convênio com instituições de Ensino Superior privado (IES). Conforme Noletto (2004), em contrapartida, o educador universitário beneficiado com a bolsa exerce sua função nos finais de semana nas escolas, com uma carga horária de 8 horas, cumprida aos sábados ou aos domingos com projetos de atendimento à comunidade. Para esse atendimento ele deve recorrer aos conhecimentos adquiridos no seu curso de graduação ou em suas habilidades pessoais. O acompanhamento e as orientações são realizados pelas IES e por meio das Coordenações Geral, Regional e local do Programa.

Segundo as Resoluções SE nº 22 de 2011 e a 51 de 2012, a unidade escolar conta com um docente habilitado para exercer as atribuições de Educador Profissional, o qual, após uma reestruturação, passou a cumprir uma carga horária de 30 horas semanais distribuídas entre os finais de semana, reuniões de planejamento e avaliação e com trabalho pedagógico individual e coletivo com os demais docentes da escola.

Conforme assevera Brendath (2010, p. 90), o custeio da Bolsa Universidade foi dividido em 50% do valor da mensalidade até o teto de R\$: 267,00 para o Estado e os outros 50% ficaram por conta das IES, permitindo dessa forma a ampliação do número de educador universitário junto ao Programa Escola da Família.

O regulamento do PEF, elaborado pelo Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), menciona os critérios para ingresso ao Bolsa Universidade, quais sejam:

Seção I – DO EDUCADOR UNIVERSITÁRIO - Capítulo I – CANDIDATOS AO BOLSA-UNIVERSIDADE: Pode candidatar-se a Educador Universitário do Programa Escola da Família, o estudante que atenda aos seguintes requisitos:

1. estar regularmente matriculado em curso de graduação, em turma apta a ser iniciada, imediatamente, ou em exercício, de Instituição Privada de Ensino Superior conveniada com a SEE/FDE;
2. ter interesse e disponibilidade para desenvolver as atividades do Programa junto às Escolas Públicas Estaduais ou Municipais, cumprindo a carga horária de 8 (oito) horas aos finais de semana, conforme descrito no Capítulo VIII, item 1.
3. não possuir nível superior completo; (A inscrição para candidato que já possua nível superior completo é possível, quando a bolsa pleiteada for para curso de licenciatura). [...]. (REGULAMENTO, 2014. p.1).

Quanto às atribuições do Educador Universitário, o regulamento menciona:

Capítulo II – Das Atribuições

São atribuições do Educador Universitário, beneficiado pelo Programa:

1. participar de orientações técnicas realizadas pelas Coordenações Geral, Regional e Local;
2. elaborar projetos de atendimento à comunidade, considerando os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação ou em suas habilidades pessoais, para desenvolvê-los no Programa, conforme orientações recebidas pela Instituição de Ensino Superior e pelas Coordenações Geral, Regional e Local do Programa;
3. cumprir a carga horária de 8 horas, aos finais de semana, em um único dia, sábado ou domingo, nas unidades escolares, previamente indicadas pela Diretoria de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação;
4. manter a pontualidade e assiduidade;
5. auxiliar a Coordenação Local no planejamento e realização de ações, com vistas ao estabelecimento e manutenção de parcerias e buscar adesão de voluntários;
6. contribuir para o bom andamento do Programa, cumprindo com responsabilidade as atribuições junto à comunidade participante;
7. cooperar para a conservação e manutenção do patrimônio público escolar, auxiliando a Coordenação Local na orientação à comunidade;
8. colaborar com os Educadores Voluntários e com os alunos empreendedores, na elaboração e desenvolvimento de projetos;

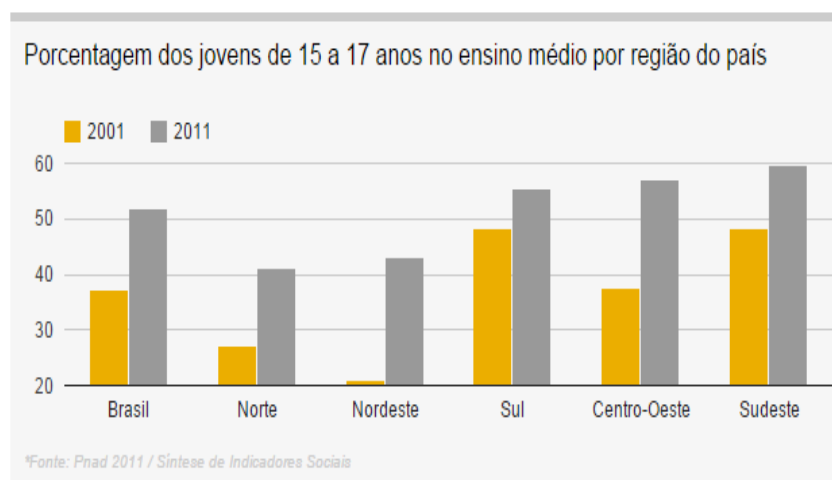
9. apoiar o desenvolvimento das atividades em outras Unidades Escolares, quando da necessidade do Programa.
10. elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas, que serão entregues ao Educador, responsável pelo acompanhamento do Programa na Unidade Escolar. (REGULAMENTO, 2014, p. 1-2).

Em contato com os educadores universitários, observamos que durante o seu ingresso nas unidades escolares houve momentos de ansiedade e aflição, ao demonstrarem poucas habilidades em lidar com pessoas e na resolução de problemas. Isso ocorre pela nítida falta de experiência em trabalhar com o público, além de que muitos são jovens, entre 17 e 19 anos de idade, e estão pela primeira vez em um local de trabalho. Outro ponto importante é o desconhecimento da proposta do PEF e de seus objetivos funcionando como impeditivo para o bom desenvolvimento das atividades de forma enriquecedora.

Os programas e projetos implantados no Estado de São Paulo procuram melhorar o índice de educacional da população, a qualidade da educação e corrigir distorções quanto ao aproveitamento do ensino. Entretanto, o Ensino Médio apresenta uma taxa preocupante na educação brasileira segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apenas 51,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados nessa etapa da educação básica. Isso significa que 48,2% dos jovens nessa faixa etária estão atrasados em seus estudos, fazendo o Ensino Fundamental, ou abandonaram a escola.

O gráfico abaixo ilustra bem essa situação, e a região Nordeste apresenta a melhor evolução do índice entre 2001 e 2011.

Gráfico 1: Porcentagem dos jovens no Ensino Médio por Região do País



Fonte: Pnad 2011 / Síntese de Indicadores Sociais

Quanto às vagas para o sistema de educação superior, em 2004 foram ofertadas 2.320.421 e a região Sudeste abarca mais de 50% desse total; porém há uma ociosidade de vagas tanto no setor público quanto no privado. O programa Bolsa Universidade busca minimizar essa situação ao auxiliar o estudante quanto a sua permanência no ensino superior e conclusão.

Conforme o Censo da Educação Superior:

Das 1.308.554 vagas oferecidas na região sudeste, a mais populosa do país, apenas 672.861 foram preenchidas, deixando ociosas 635.693 vagas, ou 48,6% das vagas oferecidas [...] No país o setor privado ofereceu 2.011.929 (86,7%) das 2.320.421 vagas oferecidas na educação superior. Ingressaram no setor privado 1,015,868 (50,5%) estudantes, ficando ociosas praticamente a metade das vagas oferecidas. Dito de outra forma, embora o acréscimo de vagas no setor privado, com relação ao ano de 2003, tenha sido de 16,8%, o acréscimo no número de ingressantes foi de apenas 2,0 %. (BRASIL, MEC/INEP, 2005, p. 36).

Segundo Bendrath (2010), embora as IES façam parte do Programa Escola da Família, as mesmas não possuem qualquer poder de influência no que tange ao desenvolvimento das atividades do PEF, e cabe à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a destinação de recursos para o custeio do Programa e o da Bolsa Universidade e sua contrapartida em consonância com as IES. A Fundação é o órgão responsável para atuar mediante convênios na concessão de auxílio para a execução de recursos do PEF. Segundo Carvalho (2013. p. 79), “de 2003 a 2006, o Programa Escola da Família contou com o financiamento e assessoramento técnico, inclusive a organização de recursos humanos da UNESCO. Em 2008, a UNESCO deixou totalmente a parceria com o PEF”.

A Diretoria de Ensino de Jales iniciou as atividades do PEF com 33 escolas, conforme o registro no Livro de Abertura em julho de 2003, quando começaram as inscrições para a Bolsa Universidade. Na primeira etapa foram efetuadas 108 inscrições, enquanto na segunda foram 119 inscritos. Entretanto, apenas 20 cadastrados foram contemplados com o auxílio universidade.

Observa-se que nessas duas etapas ocorreram 227 inscritos e foram aprovados 20 universitários para 33 escolas. Como a abertura das escolas nos finais de semana ocorreu no dia 23 de agosto, observamos que algumas ficaram sem a presença do educador universitário naquele primeiro momento.

Em fevereiro de 2004 foram inscritos 681 universitários para 113 bolsas disponibilizadas. De março a abril foram disponibilizadas mais 119 bolsas, perfazendo um

total de 232. Porém, em dezembro haviam sido contemplados com a bolsa universidade apenas 34 bolsistas¹⁰.

Em 2005, foram inscritos 471 universitários na Delegacia de Ensino de Jales e contemplados com a bolsa universidade apenas 201 discentes. Juntem-se a esses inscritos, os universitários que compunham a lista de espera. Portanto, um número bastante razoável de inscritos para colaborar com o desenvolvimento do PET.

O quadro abaixo apresenta os recursos disponibilizados para a pasta de projetos educacionais da SEE/SP de 2003 a 2008. No início havia a parceria com a UNESCO e no ano de 2006 a pasta apresentou um volume de recursos bem superiores aos demais anos.

Tabela 1: Quadro Orçamental do Programa Escola da Família

Ano	Orçamento anual
2003	59.800.000,00
2004	155.400.000,00
2005	190.497.502,00
2006	208.508.000,00
2007	109.498.393,00
2008	61.335.394,00

Fonte: UNESCO, Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, 2009. * Valores brutos não deflacionados.

Esse quadro apresenta a evolução quanto aos recursos financeiros aplicados na implementação do Programa. Em 2006 há uma boa disponibilização para a efetivação da proposta pela SEE, entretanto, nos anos seguintes de 2007 e 2008 ocorreu significativa interrupção na disponibilização desses recursos, o que interferiu no encaminhamento das atividades até então implementadas. Isso refletiu na opção da política educacional frente às novas diretrizes do novo governo, eleito em 2007

Bendrath (2010, p. 106), afirma:

Além dos recursos gerais para pagamento dos profissionais envolvidos no programa, o custo operacional do PEF em cada escola também leva em conta o gasto com equipamentos e materiais usados nos projetos. Assim o repasse direto de verbas para aquisição desses produtos em cada unidade escolar sempre foi realizado via Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), diretamente para a conta corrente das escolas. Esse repasse esteve sempre atrelado à Associação de Pais e Mestres (APM), na qual é a responsável pela aprovação e liberação do uso dos recursos para o Programa Escola da Família. Com esse valor, as escolas podem adquirir materiais de consumo como artigos esportivos, materiais de papelaria, armarinhos, e quaisquer outros bens não duráveis, que seja justificável em uso nos projetos cadastrados no site do PEF.

Portanto, no período de agosto de 2003 a dezembro de 2006, o Governo do Estado de São Paulo implantou, por meio do PEF, ações que buscavam uma aproximação da escola com

¹⁰ Diretoria de Ensino de Jales. Programa Escola da Família. Livro de Inscrições, 2004. p. 17-19.

a comunidade, além do combate à vulnerabilidade social e uma cultura de não violência. O Programa visava à integração escola e comunidade e procurava desenvolver o sentimento de pertencimento, uma melhor sociabilidade entre as pessoas no entorno da escola e na comunidade escolar desenvolvendo o protagonismo juvenil.

Nesse sentido a abertura das escolas estaduais aos finais de semana, segundo Bendrath (2010, p. 100):

Proporcionou diversas possibilidades de agregar às suas ações o envolvimento das pessoas, uma heterogeneidade de públicos em cada região da cidade. O estabelecimento das atividades do programa baseados naqueles quatro eixos norteadores facilitou a ampliação de projetos nas escolas, e cada uma, com suas especificações, se adequou aos anseios da comunidade local.

Porém, com a posse de novo governador para o Estado de São Paulo, ocorreu um direcionamento aos projetos que vinham sendo implementados, entre eles o PEF e a diminuição dos recursos destinados ao Programa. A seguir apresentamos a reestruturação do PEF.

3.3 Um novo olhar para o Programa Escola da Família

Em janeiro de 2007 José Serra assume o Governo do Estado de São Paulo e com ele uma nova política educacional, pautada na reformulação do currículo escolar do estado, como também na reestruturação do Programa Escola da Família.

A mudança do Programa ocorre, inicialmente, com o fim da parceria com a UNESCO e a lei orçamentária também já demonstrava o alto custo do PEF aos cofres públicos do Estado. As mudanças afetaram a composição do corpo técnico quanto à composição do corpo pedagógico dentro das unidades escolares. Pois ocorreram dispensas dos profissionais que exerciam as funções de coordenadores de área e os professores que faziam parte da equipe de fortalecimento e apoio. Essas medidas imprimiram novo direcionamento das atividades, apesar de a pesquisa realizada pela Fundação Itaú apresentar o impacto social do Programa na realidade escolar e comunitária.

Segundo o Relatório de Avaliação Econômica da Fundação Itaú:

Houve um impacto positivo (diminuição de boletins de ocorrência) nos setores censitários com escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo, diminuindo o número de ocorrências de agosto de 2003 a abril de 2004. As estimativas indicam diminuição de 0,004 ocorrências por setor censitário por dia (fim de semana diurno). Considerando-se todos os setores com escolas estaduais, temos como efeito direto

do Programa Escola da Família um total de 4,83 ocorrências a menos por dia em função da abertura das escolas aos finais de semana (ou 38,7 ocorrências no mês, se considerarmos os quatro finais de semana). Este impacto do programa se restringiu ao horário de abertura das escolas aos finais de semana ou todos os dias da semana. O efeito é mais significativo para os setores com renda intermediária e fora do município de São Paulo. O efeito do programa não afetou de forma diferenciada as categorias de ocorrência consideradas, furtos, roubos e homicídios. (RELATÓRIO, 2005, p. 16).

Essa reestruturação do PEF, com a dispensa da equipe técnica e de consultoria, deixou a responsabilidade das ações a cargo do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP). Esse novo sistema permitiu que os PCNP tivessem maior aproximação com as atividades aos finais de semana, com a promoção-de visitas às unidades escolares. A “equipe de fortalecimento” do projeto, constituída pelos professores das áreas de Artes e Educação Física, que elaboravam atividades em conjunto com os educadores universitários, perdeu vínculo com o Programa Escola da Família.

Aquelas duas áreas do conhecimento desligadas do programa são compostas por profissionais importantes para atingir os objetivos de integração da comunidade e contribuem no planejamento das atividades e a sua realização, procuram facilitar e fortalecer a participação coletiva.

Essas mudanças do PEF também afetaram as Diretorias de Ensino, uma vez que foram reduzidas em média 50% das unidades escolares espalhadas pelas 89 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

A Diretoria de Jales tinha na abertura do PEF em agosto de 2003, 45 escolas, distribuídas nas cidades, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Escolas Pertencentes ao PEF / Diretoria de Ensino de Jales.

Quantidade	Escolas	Cidades	Até 2006
1	E.E. Prof. Carlos C. Lenarduzzi	Santa Albertina	Funcionando
2	E.E. José Nogueira de Souza	Vitória Brasil	Funcionando
3	E.E. Antonio Marin Cruz	Marinópolis	Funcionando
4	E.E. Pref ^o José Ribeiro	Paranapuã	Funcionando
5	E.E. Vanir Ferrero de Moraes	Guzolândia	Funcionando
6	E.E. M ^a das Dores F. da Rocha	Santa Rita D' Oeste	Funcionando
7	E.E. Zélia de Lourdes Zacarelli	Pontalinda	Funcionando
8	E.E. Coripheu de A. Marques	Aparecida D' Oeste	Funcionando
9	E.E. Maria P.B. Benetoli	Auriflama	Funcionando
10	E.E. Francisco Molina Molina	Santa Salete	Funcionando
11	E.E. Maria Pilar Ortega Garcia	Nova Canaã Paulista	Funcionando
12	E.E. Akio Satoru	Urânia	Funcionando
13	E.E. Juvenal Girdelli	Jales	Funcionando
14	E.E. Carlos de Arnaldo Silva	Jales	Funcionando
15	E.E. Cel. Ernesto Schimdt	Suzanápolis	Funcionando

16	E.E. Jose Joaquim dos Santos	Três Fronteiras	Funcionando
11	E.E. Rubens de O. Camargo	Rubinéia	Funcionando
18	E.E. Orestes F.de Toledo	Palmeira D' Oeste	Funcionando
19	E.E. Oscar Antonio da Costa	São Francisco	Funcionando
20	E.E. Prof. Itael de Mattos	Santa Fé do Sul	Funcionando
21	E.E. D. Artur Horsthuis	Jales	Funcionando
22	E.E. Osvaldo Ramos	Jales	Funcionando
23	E.E. Domingos Donato Rivelli	Santana da Ponte Pensa	Funcionando
24	E.E. Baptista Dolci	Dolcinópolis	Funcionando
25	E.E. Sueli da Silveira M. Batista	Jales	Funcionando
26	E.E. Elide Aparecida	Urânia	Funcionando
27	E.E. Adelino Bertani	Mesópolis	Funcionando
28	E.E. Euphly Jalles	Jales	Funcionando
29	E.E. José dos Santos	Aspásia	Funcionando
30	E.E. Antonio Bezerra de Araujo	Santa Clara D' Oeste	Funcionando
31	E.E. João Arnaldo Avelhaneda	Jales	Desativada / 2006
32	E.E. Elza Pirro Viana	Jales	Desativada / 2006
33	E.E. Jarim Arapuã	Jales	Desativada / 2006
34	E.E. Jacob	Jales	Desativada / 2006
35	E.E. João Rodrigues	Auriflama	Desativada / 2006
36	E.E. Dirce de Almeida		Funcionando
37	E.E. Miguel Renda	Três Fronteiras	Desativada / 2006
38	E.E. Thereza Siqueira Mendes	Santa Fé do Sul	Funcionando
39	E.E. Santa Albertina	Santa Albertina	Desativada / 2006
40	E.E. Agnes Rondon	Santa Fé do Sul	Desativada / 2006
41	E.E. Dep Oswaldo de Carvalho	Jales	Funcionando
42	E.E. José Teixeira do Amaral	Urânia	Desativada / 2006
43	E.E. Onelia Fagione	Jales	Desativada / 2006
44	E.E. Benedicto de Lima	Santa Fé do Sul	Desativada / 2006
45	CEFAM -	Jales	Desativada / 2006

Fonte: Diretoria de Ensino de Jales

Com a redução das unidades escolares em todo o Estado, foram feitas mudanças no quadro de educadores universitários. Esse remanejamento provocou a superlotação desses educadores em algumas das unidades escolares, como também a desistência de alguns educadores universitários, em virtude da dificuldade de locomoção para o atendimento às novas unidades escolares para as quais foram designados.

Essa situação pode ter provocado constrangimento em alguns educadores haja vista que nas unidades escolares não havia projetos definidos para abarcar todo o contingente que estava à disposição da escola, além do espaço físico para exercer as suas atividades da melhor maneira possível.

Segundo Bendoricich (2010, p. 24):

Os questionamentos sobre os resultados do programa forçaram o governo do estado a apresentar um estudo¹¹ comparativo, elaborado pela SEE, indicando o impacto do Programa na comunidade, inclusive sobre a redução do índice de violência no entorno e dentro das escolas após a implantação do PEF.

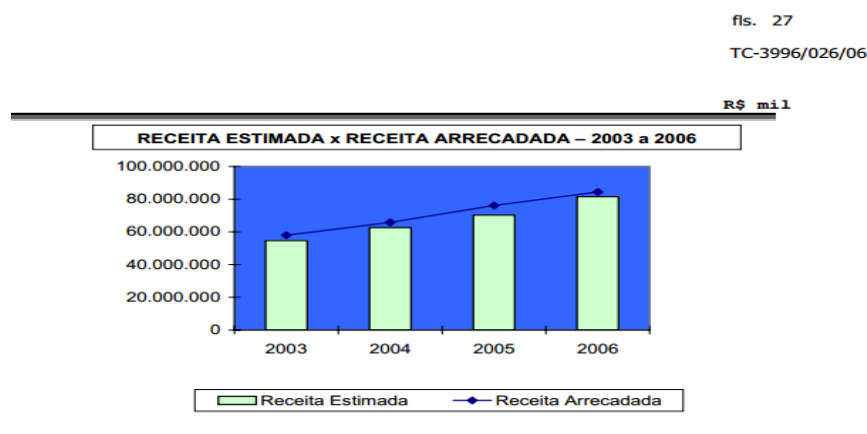
¹¹ Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 24 de junho de 2005 (Poder Executivo I, Seção I).

Para Bendrath (2010), o ápice do PEF aconteceu em 2005 quando foi atingida a marca de 100 milhões¹² de pessoas no Estado que participaram das atividades. Porém, em 2006, com a troca de governo no Estado e com a saída da parceria da UNESCO, o PEF sofreu uma reestruturação e um corte de mais de 50% de escolas participantes, passando de 5.306 escolas para 2.650 que continuaram fazendo parte e oferecendo as atividades do programa nos finais de semana. Com essa reestruturação os profissionais envolvidos no Programa passaram a ser de responsabilidade exclusiva da SEE, tanto de contratação como de atribuição de aulas.

Ao se tratar de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a área da educação, e neste caso específico, observamos que a redução das unidades escolares foi uma opção política e econômica a qual proporcionou automaticamente a redução no orçamento destinado ao PEF. Esses fatos são indícios de enfraquecimento do Programa Escola da Família e sua continuidade. O fechamento do PEF em escolas localizadas em regiões vulneráveis do ponto de vista do capital econômico e cultural, de alta concentração de criminalidade e a diminuição dos educadores universitários bolsistas criou certa preocupação quanto à minimização dos problemas de indisciplina e de violência que perpassam o ambiente escolar, o aluno e o professor. Enfim, foram diminuídas as oportunidades de implementar uma cultura solidária, coletiva em prol da paz social, de uma sociedade mais humana.

Segue abaixo o gráfico com dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, com a estimativa de receita para o período de 2003 a 2006.

Gráfico 2. Receita Estimada / Receita Arrecadada (2003 a 2006).



Fonte: CARVALHO, Eduardo B. Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo. TC-03996/026/06. fls 26. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014.

¹² Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 2 de junho de 2005 (Poder Executivo, Seção II).

O gráfico acima reforça a ideia de que o fechamento da maioria das unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família foi uma atitude política, visto que, entre 2003 e 2006, período de funcionamento do PEF, a receita estimada pelo governo paulista superou as expectativas e foi crescente o período da receita arrecadada. A análise e o uso desse modelo gráfico concebe que a política educacional paulista estava em ascensão, juntamente com os recursos financeiros.

Os indicadores demonstram os gastos da Secretaria da Educação com a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), conforme o TCE:

Tabela 3: Despesas Concorrentes e de Capital (2006).

CONSOLIDADO - DESPESAS CORRENTES E DE CAPITAL - 2006				R\$ 1.000	
ÓRGÃOS	DESPESAS CORRENTES	DESPESAS DE CAPITAL	SOMA	% S/ TOTAL DESPESAS	
01000 - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA	397.455	12.273	409.728	0,49%	
02000 - TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO	297.530	5.246	302.776	0,36%	
03000 - TRIBUNAL DE JUSTICA	4.175.258	36.483	4.211.741	5,00%	
06000 - TRIBUNAL DE JUSTICA MILITAR	28.523	516	29.039	0,03%	
07000 - GABINETE DO GOVERNADOR	280	0	280	0,00%	
08000 - SECRETARIA DA EDUCACAO	11.810.206	410.835	12.221.041	14,49%	
08046 - FUNDACAO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCACAO	56.870	321	57.191	0,07%	
09000 - SECRETARIA DA SAUDE	6.764.920	405.655	7.170.575	8,50%	
09045 - FUNDACAO PARA O REMEDIO POPULAR-FURP	143.586	61.305	204.891	0,24%	
09046 - FUNDACAO ONCOCENTRO DE SAO PAULO	7.214	98	7.311	0,01%	
09047 - FUNDACAO PRO-SANGUE HEMOCENTRO DE SAO PAULO	40.152	650	40.801	0,05%	
09055 - SUPERINTENDENCIA DE CONTROLE ENDEMIAS-SUCEN	51.688	437	52.124	0,06%	
09056 - HOSPITAL DAS CLINICAS FAC. MEDICINA RIB PRET	179.791	6.795	186.586	0,22%	
09057 - HOSPITAL DAS CLINICAS FAC DE MEDICINA DA USP	665.698	6.811	672.509	0,80%	
09058 - INSTITUTO ASSISTENCIA MED.SERV.PUBLICO-IAMSP	421.903	2.701	424.604	0,50%	
A TRANSPORTAR	25.041.074	950.126	25.991.200		

Fonte: CARVALHO, Eduardo B. Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo. TC-03996/026/06. fls 26. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014.

Os dados abaixo mostram a importância e o alcance da bolsa de estudos ofertada aos estudantes universitários pelo Estado de São Paulo por meio do PEF ao longo dos anos de 2003 a 2006. Isso significa a permanência desses estudantes no ensino superior e uma formação humanista, teórico/prática voltada para a realidade social, econômica e cultural das pessoas envolvidas no programa e na escola nos finais de semana.

Carvalho (2006, p. 181), aponta o número de estudantes beneficiados com bolsas de estudo no Programa Escola da Família:

Tabela 4: Número de bolsistas do Programa Escola da Família (2003 a 2006).

2003	2004	2005	2006
9.190	21.798	29.079	41.373

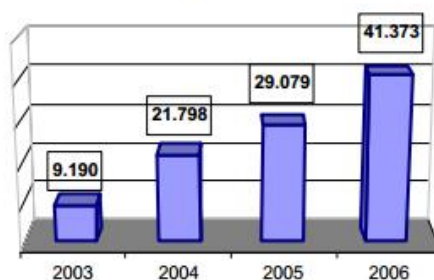
Fonte: CARVALHO, Eduardo B. Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo. TC-03996/026/06. fls 26. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014

Observamos a influência da política educacional implementada pelo governo, beneficiando alunos bolsistas e possibilitando que os mesmos pudessem, mediante o contato direto com a realidade escolar, alunos e pais, colaborarem para a melhoria da condição formativa e de humanização, compreenderem as dificuldades e buscarem uma formação de qualidade.

Gráfico 3: Estudantes Beneficiados com Bolsas de Estudos – PEF (2003 a 2006).

fls. 182

TC-3996/026/06

**ESTUDANTES BENEFICIADOS COM BOLSAS DE ESTUDO
(Escola da Família)**

Fonte: CARVALHO, Eduardo B. Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo. TC-03996/026/06. fls 26. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014

O gráfico acima apresenta a evolução do número de bolsistas contemplados com a Bolsa Universidade e a crescente participação nas funções do Programa Escola da Família.

A tabela abaixo apresenta os dados comparativos entre o período de 2003 a 2006 antes da reestruturação das atividades do Programa Escola da Família.

Tabela 5: Dados comparativos de bolsistas (2003 a 2006).

EXERCÍCIOS	COMPARATIVOS
2006/2005	42,27% acima
2006/2004	89,80% acima
2006/2003	350,19% acima

Fonte: CARVALHO, Eduardo B. Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo. TC-03996/026/06. fls 26. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014

Esses dados são do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e no Processo: TC – 03996/026/06 do exercício de 2006, relator: Conselheiro Dr. Eduardo Bittencourt Carvalho. O relator, conclui que apesar de os números sobre os comparativos de 2003 a 2006 serem favoráveis ao Programa Escola da Família, foi inevitável a reestruturação do projeto e o fechamento de boa parte das escolas paulistas. No processo de fechamento das unidades escolares a SEE não estabeleceu em seus parâmetros a localidade, o fator social e seus indicadores, como vulnerabilidade social, violência interna e externa, índices de periculosidade e o número de alunos matriculados nas unidades escolares.

Nesse sentido, no último semestre de 2006, o governo paulista define as mudanças norteadoras do PEF por meio da Resolução SE 82/2006, que dentre outras providências, regulamenta a função do Educador Profissional, cuja admissão passa a vigorar pela Lei 500/74. Isso significa que o educador, antes um contratado da UNESCO, a partir de então passa a exercer a função com os mesmos direitos, garantias e obrigações dos docentes da rede pública em nível de Professor de Educação Básica (PEB I).

Essa mudança proporciona ao Educador Profissional a constituição de sua jornada de trabalho por 24 horas/aula, o que lhe garante auxílio alimentação, auxílio transporte, férias, décimo terceiro, contribuição previdenciária e outros benefícios, como também a possibilidade da ampliação de sua jornada de trabalho dentro da própria rede da SEE.

Segundo o artigo sétimo da Resolução SE 82/2006:

Artigo 7º - A unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, que será admitido nos termos da Lei nº 500/74, como Professor Educação Básica I – PEB I, Faixa I e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer as atribuições de Educador Profissional, que integra a estrutura do Programa Escola da Família (SÃO PAULO, 2006).

A resolução ainda define nos seus demais artigos a operacionalização do Programa Escola da Família e redistribui o sentido que o PEF exerce enquanto política pública e suas ações no combate à diminuição da violência no ambiente escolar e proximidades.

Portanto, neste item apresentamos as despesas e quantidade de estudantes participantes do Programa Escola da Família no período de 2003 a 2006. O estudo aponta que os estudantes fortaleceram o direcionamento da proposta do Programa, porém não ocorreu um replanejamento no sentido pedagógico e educativo das atividades, ocasionando o inchaço do sistema e a ociosidade dos educadores universitários em grande parte das unidades escolares.

O tópico a seguir contempla o perfil do educador universitário e as atribuições dos participantes do Programa Escola da Família aos finais de semana.

3.4 Os Educadores Universitários e os Projetos do PEF

Ao conceder ajuda financeira por meio da Bolsa Universidade, o Programa Escola da Família permite a permanência de jovens e adultos no ensino superior. Em contrapartida os estudantes beneficiados são designados a cumprirem uma carga horária de 8 horas desenvolvendo projetos, oficinas e atividades aos finais de semana dentro de unidades escolares, são denominados de educadores universitários e possuem uma série de obrigações a serem desempenhadas, e em contrapartida, o Estado e as IES custeiam seus estudos. O manual operativo do Programa Escola da Família define as atribuições do Educador Universitário, quais sejam:

1. participar de orientações técnicas realizadas pelas Coordenações Geral, Regional e Local;
2. elaborar projetos de atendimento à comunidade, considerando os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação ou em suas habilidades pessoais, para desenvolvê-los no Programa, conforme orientações recebidas pela Instituição de Ensino Superior e pelas Coordenações Geral, Regional e Local do Programa;
3. cumprir a carga horária de 8 horas, aos finais de semana, em um único dia, sábado ou domingo, nas unidades escolares, previamente indicadas pela Diretoria de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação;
4. manter a pontualidade e assiduidade;
5. auxiliar a Coordenação Local no planejamento e realização de ações, com vistas ao estabelecimento e manutenção de parcerias e buscar adesão de voluntários; contribuir para o bom andamento do Programa, cumprindo com responsabilidade as atribuições junto à comunidade participante;
6. cooperar para a conservação e manutenção do patrimônio público escolar, auxiliando a Coordenação Local na orientação à comunidade;
7. colaborar com os Educadores Voluntários e com os alunos empreendedores, na elaboração e desenvolvimento de projetos;
8. apoiar o desenvolvimento das atividades em outras Unidades Escolares, quando da necessidade do Programa;

9. elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas, que serão entregues ao Educador, responsável pelo acompanhamento do Programa na Unidade Escolar. (SÃO PAULO, 2014. p. 1-2).

O PEF tem passado por reformulações e as funções dos Educadores Universitários sofreram alterações desde a sua implantação, permitindo correções necessárias ao atendimento dos objetivos do Programa nesses anos de sua existência. No início, em 2003, muitos Educadores Universitários eram alunos oriundos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹³. No ato da inscrição para concorrer à Bolsa Universidade havia um campo de preenchimento o qual pedia a informação se o aluno estudou no CEFAM. Esse campo oferecia informações quanto às especificidades da formação para o exercício do magistério, o que, de certa forma, facilitaria a realização das atividades a serem desenvolvidas como educador universitário.

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério não se destinam a reviver as antigas Escolas Normas ou Institutos de Educação, mas propõem uma outra filosofia e uma outra prática pedagógica, voltadas para a habilitação do magistério, a qual tem atualmente suas reais funções descaracterizadas. Dentro desta perspectiva é que devem ser vistos os objetivos propostos para esses Centros: a) "dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; b) "aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino". (SÃO PAULO.1988, p.4 e 5).

Nesse sentido, os primeiros educadores universitários selecionados que ingressaram no PEF, na Região de Jales, eram alunos com formação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Porém, tanto o CEFAM como o PEF apresentam como características a melhoria da formação dos alunos. Assim, há oferecimento de uma ajuda financeira por meio de bolsa, para que os alunos se dedicassem integralmente ao curso.

Portanto, a utilização de alunos oriundos do CEFAM pelo Governo de São Paulo junto ao PEF, como educador universitário, visava aproveitar a formação para o exercício do magistério e a experiência que esse curso deu aos mesmos enquanto prática pedagógica para lidar com o processo de formação, projetos, oficinas, cursos e com as pessoas.

Têm prioridade na concessão do benefício: Os candidatos à bolsa egressos do CEFAM, conforme disposto na Resolução SE 119 de 17/11/2003; Os egressos da

¹³ Foi um centro de formação do magistério que substituiu os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de terem uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Esse projeto foi extinto em 2005 (SEE/SP).

FEBEM; Os formados pelo Programa Escola da Juventude; Os bolsistas de Instituições de Ensino Superior, que não vierem a renovar o convênio, se matriculados ou transferidos para cursos de Instituições de Ensino Superior conveniadas.

As atividades a serem desenvolvidas no PEF foram divididas em quatro eixos norteadores, esporte, cultura, saúde e qualificação para o trabalho. Cada Educador Profissional determinava quais atividades os Educadores Universitários deveriam exercer, respeitando as características de cada um como também as habilidades e desenvoltura no cumprimento de determinadas funções como pintura, artesanato, atividades lúdicas e recreativas, torneios esportivos e a divulgação das atividades.

Em 2006 a Coordenação Estadual do Programa lançou o manual “Escola da Família – Espaço de Paz (Um convite para refletir e agir pela paz)”. O material faz referência aos dois primeiros anos do PEF e norteia ações de cunho educativo que possibilitem enriquecer as atividades aos finais de semana. O material segue as considerações do manual operativo do Programa Escola da Família de 2004, e um dos itens é subsidiado pelos quatro pilares da educação mencionado por Delors (1996) e faz referência ao conteúdo norteador das atividades a serem desenvolvidas.

Organização de reuniões; Aprender a ser, conviver, fazer e conhecer; Protagonismo Juvenil; O empoderamento de pessoas para a paz; Ultrapassando os limites das nossas impossibilidades individuais; Cultura da solidariedade – Voluntariado; Parcerias; Pluralidade Cultural; Mudanças de paradigma; Atividades cooperativas: uma alternativa para a valorização da vida; Construção de comportamentos coletivos; Ética e cidadania: escola, família e comunidade; Gestão de pessoas; Projetos; Direitos e deveres: respeito, cooperação e compromisso; Trabalhando com a comunidade; Relações de gênero; Saúde: um patrimônio que requer cuidados; Meio Ambiente: um tesouro a ser preservado. (SÃO PAULO, 2005, p. 7).

Esse material oferece orientações técnicas e pedagógicas realizadas pelos PCNP's junto aos educadores profissionais, educadores universitários e gestores do PEF. A iniciativa possibilitou uma reestruturação em termos de cursos, oficinas, palestras, ações de caráter interno e externo aos finais de semana. Outro importante foco desse material foi a maneira pela qual ações de caráter educativo e social levaram a comunidade local para dentro das escolas aos finais de semana.

Os Educadores Universitários, cujo perfil era marcado pela inibição, pela falta de diálogo e exígua experiência em trabalhar com o público tiveram a oportunidade de crescimento por meio dos eixos norteadores, os quais facilitaram o trabalho junto à comunidade, ajudaram a quebrar barreiras e eliminar empecilhos que interferiam no

desenvolvimento das atividades. Portanto, essa aproximação do educador universitário com a comunidade, contribui para a formação técnica e humanizada do aluno universitário.

De acordo com as normas de funcionamento do Programa Escola da Família, os projetos, cursos e oficinas são devidamente cadastrados junto ao site do PEF, por meio do preenchimento de um guia de projetos, conforme segue:

Figura 5: Imagem do Registro de Cadastro de Projetos

O formulário apresenta a seguinte estrutura:

- Cadastro de Projeto de Escola:**
 - * Dir. Ensino: Jales
 - * Escola: Carlos Celso Lenarduzzi
- Cadastro de Atividades do Projeto da Escola:**
 - * Eixo / Atividade: Seleccione
 - * Justificativa: [campo de texto]
 - * Objetivo: [campo de texto]
 - * Grupo de Trabalho: [campo de texto]
 - * Plano de ação: [campo de texto]
 - * Avaliação: [campo de texto]
 - * Registro: [campo de texto]
 - * Recursos: [campo de texto]
- Resumo Financeiro:**
 - Recurso: 0,00
 - Saldo: 0,00

Fonte: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/default.asp>>.

Esse guia do Registro de Cadastro de Projetos é preenchido pelo educador profissional ou vice-diretor, em conformidade com os pré-projetos apresentados pelos educadores universitários e serão executados aos finais de semana na unidade escolar. Cabe ressaltar que cada unidade escolar tem o projeto voltado para peculiaridades específicas de cada localidade na qual será executado e essas precisam ser observadas e trabalhadas pelo PEF.

Apesar de os procedimentos de controle e registros estarem em uma linha tecnicista, eles contribuem e facilitam o planejamento do trabalho a ser realizado pelos menos experientes na organização das atividades a serem desenvolvidas nos eixos do programa, as quais Educador Profissional por meio de um sistema de preenchimento de relatórios semanais que são encaminhados à Coordenação Regional. Esse relatório é feito diretamente no site do Programa Escola da Família, onde são computadas as atividades desenvolvidas aos finais de

semana, como também o controle de presença dos Educadores Universitários. Conforme o modelo a seguir:

Figura 6: Imagem do Registro Operacional e de Frequência

Fonte: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>>

O preenchimento e os dados solicitados na figura acima são de responsabilidade do educador profissional ou vice-diretor, que apresenta semanalmente as ações e atividades realizadas com o número de participantes e pessoas presentes na escola. O controle é realizado mediante um caderno de assinaturas o qual se encontra na entrada principal da unidade escolar e fica sob a responsabilidade dos educadores universitários o acolhimento desse registro.

Portanto, as atividades do Educador Universitário, em consonância com a bolsa de estudos, proporcionam ao educando a oportunidade de uma formação qualitativa, uma vez que está inserido na realidade circundante, terá novas experiências da prática docente e no trato com pessoas. Com isso, é possível estabelecer vínculos profissionais e afetivos e de melhoria da socialização pessoal e coletiva com a comunidade local, e dentro da proposta do programa, permite melhor desenvoltura para a sua afirmação no mercado de trabalho ao final de sua graduação.

É importante ressaltar que embora se trate de uma política pública focalizada e paliativa, faz-se necessária a reflexão a respeito da quantidade de verbas públicas destinadas às instituições privadas, ainda que o destaque fique por conta da percepção assistencialista.

Nesse sentido, é evidente que as IES privadas aguardam e manifestam-se positivamente em relação ao modelo de programas como o Escola da Família, uma vez que elas preenchem as vagas do seu quadro de alunos e, ao mesmo tempo, diminuem a inadimplência que ronda as instituições particulares do país.

Por conseguinte, levantamos a hipótese de que ações como o Bolsa Universidade e a utilização de Educadores Universitários nas instituições escolares aos finais de semana são de certa forma um mecanismo que o Estado possui para incutir responsabilidades a outros componentes da sociedade na insurgência de oferecer ingresso ao Ensino Superior aos jovens de camadas mais pobres.

O modelo faz com que essa “obrigatoriedade” do Estado, permita as IES privadas a adequarem seus modelos à realidade apresentada e conseqüentemente a fortalecer o seu modelo administrativo e financeiro, o que nos leva a pensar sobre o sistema do acúmulo do capital e aumento de seus lucros.

Esse item nos permitiu compreender a função do educador universitário e suas obrigatoriedades enquanto membro ativo das funções do PEF. Faz-se ainda uma ressalva da oportunidade de permanência ao ensino superior, por meio da ajuda financeira proporcionada pela Bolsa Universidade, como também a socialização desses com a comunidade participante.

A seguir, apresentamos a participação do voluntariado nas atividades realizadas aos finais de semana e a sua importância para o desenvolvimento das ações que permeiam o funcionamento do Programa Escola da Família.

3.5 O voluntariado

A participação ativa da comunidade local nas atividades do Programa Escola da Família é um dos principais pontos do projeto. Além disso, o sentimento de pertencimento e sua importância junto às unidades escolares aos finais de semana desperta no sujeito uma importância própria para o contexto em que ele está inserido. Todos esses fatores denotam a real significação de sua presença, sua participação, e sua opinião contribuem para a melhoria da qualidade da escola que permeia o seu convívio social.

Para essa magnitude, o voluntariado é uma aposta de que ao longo desses anos de existência, a Escola da Família representa o sucesso e a oportunidade de inserção ao mercado

de trabalho, por exemplo, por meio das práticas em oficinas, em artesanatos, como também cursos de informática e da própria questão de saúde por intermédio das atividades físicas. Essa iniciativa de fazer aflorar a importância da contribuição, da solidariedade, do dever mútuo, recai sobre a vida daqueles que se identificam com a proposta do programa e da própria cultura de paz.

Observamos que a escola, cada vez mais, é palco de discussões no mundo contemporâneo. E comentários que insistem em fazer comparações entre a escola pública de antigamente e a de hoje são cada vez mais recorrentes. Lamentam-se suas deficiências, a ausência de qualidade de ensino, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a falta de formação quanto aos valores morais, éticos e sociais, a manifestação da violência intramuros, a ausência das famílias na escola. Essa manifestação apresenta um saudosismo, sem que se perceba a evolução social e do conhecimento, além do volume de informações em circulação imediata na sociedade contemporânea, por meio das mídias; todavia, raras são as comunidades que têm realizado ações para superar esse quadro, esquecendo-se de que a escola é o reflexo da sociedade em que vivemos.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Federal nº. 9.394/96 – LDBEN), oferece diretrizes de atendimento à coletividade e à educação como um direito de todos. Apesar de ser a educação um ato complexo, ela deve alcançar toda a sociedade, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, permeando o direito à igualdade e à qualidade. O seu artigo 2º. define que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SÃO PAULO, 2004, p. 169):

O objetivo do Programa Escola da Família é estimular uma política pública que fomenta o uso socioeducativo do espaço escolar para a comunidade, visando fortalecer o vínculo entre escola e comunidade por meio de atividades que promovam a cultura de paz e contribuam para a redução dos índices de violência. (SÃO PAULO, 2004, p. 171).

Essa tendência participativa da comunidade ao convívio escolar nos permite visualizar o desenvolvimento de meios e mecanismos que facilitem uma gestão democrática e participativa do processo educativo; portanto, buscando a perspectiva do exercício da cidadania.

Segundo Carvalho (2006), para se falar de cidadania plena é preciso abordar seu conceito histórico e ocidental desenvolvido a partir de outro fenômeno histórico chamado

Estado-nação, oriundo da Revolução Francesa em 1789. Para sentir-se cidadão a pessoa precisava sentir-se parte de uma Nação e de um Estado. Esse autor argumenta que a cidadania está intimamente ligada à identificação de pessoas ou grupos, de acordo com a sua simpatia e lealdade ao Estado, porém, esses contextos de Estado e Nação nem sempre caminham no mesmo sentido.

De acordo com Carvalho (2006, p. 12):

A luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação. Era uma luta política nacional, e o cidadão que dela surgia era também nacional. [...] a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. As duas coisas também nem sempre aparecem juntas. A identificação à nação pode ser mais forte do que a lealdade ao Estado, e vice-versa.

Nesse exercício de pertencer a um Estado-nação e de exercer a cidadania, sempre ocorreram iniciativas que interferiram nas ações coletivas e individuais das pessoas, assim como no Estado, por meio das políticas públicas. Historicamente, tem ocorrido o aumento de participação no trabalho voluntário no Brasil, que começou a despontar em meados de 2000, decorrente de ações envolvendo campanhas contra a AIDS, a prostituição, o uso de drogas e o combate ao câncer (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, 2001). Essas ações de caráter assistencialista foram importantes para o despertar de novos modelos de voluntariado, dentre eles os educacionais, empresariais e o de responsabilidade social e bem-estar social.

As ações voluntárias passaram a adquirir dimensões que refletem o exercício da cidadania como atividades relacionadas aos segmentos do trabalho, da cultura, esporte e meio ambiente. O voluntariado já não é mais avaliado como resultado de meras ações assistencialistas, e nesse sentido o voluntário procura, por meio do seu trabalho, um reconhecimento para que se perceba a mudança de postura social e de interferência em questões afetas ao exercício da cidadania.

Na prática o trabalho voluntário está diretamente envolvido com ações de entidades não governamentais como as ONG's que chegaram ao país em meados de 1980 com forte apelo ambiental. A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi importante para a consolidação dessas ações focando em seus artigos a responsabilidade social como premissa a ser regida pela sociedade, de modo a caracterizar o Estado Democrático de Direito. Assim, o voluntariado começava a tomar forma e importância a partir da manifestação de grupos

preocupados com a qualidade de vida do planeta, com a poluição e o desmatamento, entre outros problemas que afetam a todos.

Mas foi em meados de 1990 que o voluntariado finalmente se consolidou com a chegada da iniciativa privada e o despertar dos órgãos governamentais sobre as questões sociais como fome, violência, miséria, desemprego, saúde, meio ambiente e moradia.

A partir da mobilização em torno de questões humanitárias, diversas empresas de médio e grande porte passaram a investir em ações de responsabilidade social, em especial nas comunidades mais próximas. Outro importante fator foi o substancial aumento de atenção da mídia às causas sociais e as mobilizações de entidades não governamentais como o Greenpeace¹⁴, SOS Mata Atlântica¹⁵ e outros.

Ocorre que muitas vezes se confunde trabalho voluntário com caridade, visto que a caridade está relacionada à ação praticada sem a preocupação com o retorno, ou seja, uma ação meramente assistencialista, como ocorre com muitas entidades religiosas que distribuem cobertores, sopas, roupas a pessoas sem teto ou indigentes nas cidades. Já o trabalho voluntário decorre da efetivação da ação, cujo resultado representa o sentimento de importância e familiaridade com a causa, pois nessa modalidade de ação ocorre a interação, a cooperação, a visão de futuro além das questões do desenvolvimento pessoal e profissional. (CORRULLÓN; MEDEIROS FILHO, 2002).

A importância significativa do trabalho voluntário consiste no desenvolvimento pessoal e profissional de quem o pratica, uma vez que propicia descobertas como aptidões, envolvimento e aumento de novas amizades, reflexões sobre as questões sociais, econômicas e políticas do país como também da própria comunidade local onde ele se desenvolve e certamente a prática cidadã no combate à miséria, à violência e às desigualdades sociais. Espera-se o envolvimento comunitário no PEF incentivando o voluntariado, na premência de desenvolver a cultura de paz nas escolas paulistas, além de oportunizar o desenvolvimento e um trabalho coletivo com respeito às peculiaridades de cada região onde se encontram as unidades escolares.

Permeiam as ações do Programa Escola da Família, alternativas de trabalhos voluntários ou necessidades encontradas, como, por exemplo, a alfabetização de crianças e

¹⁴ O Greenpeace chegou ao Brasil no mesmo ano em que o país abrigou a primeira e mais importante conferência ambiental da História, a Eco-92.

¹⁵ Na década de 1980, cientistas, empresários, jornalistas e defensores da questão ambiental se aproximam e lançam as bases para a criação da primeira ONG destinada a defender os últimos remanescentes de Mata Atlântica no país, a Fundação SOS Mata Atlântica.

<http://www.sosma.org.br/quem-somos/historia/#sthash.5dAo8dvs.dpuf>. Acesso em 30/10/2014.

idosos; a inclusão social; a realização de cursos de informática, auxiliares administrativos, e de artes; atividades recreativas com crianças, adolescentes e idosos; orientações quanto aos hábitos alimentares e de higiene para toda a comunidade; orientações em campanhas de orientação sobre a saúde e de campanhas de vacinação.

Dentre essas atividades, o trabalho desenvolvido requer bom senso no sentido de se evitar assumir grandes projetos sem condições de realização ou que necessite de grandes somas de recursos difíceis de serem viabilizados. Uma das funções do Educador Profissional no Programa é o de atrair o voluntariado para dentro da unidade escolar, demonstrando gratidão e incentivo à continuidade adjunta nas atividades do PEF.

Conforme o Centro de Voluntariado de São Paulo (2001), a figura do gestor/coordenador pressupõe uma pessoa que possua as características de gestor de pessoas e, para isso, faz-se necessário possuir bom relacionamento interpessoal; disponibilidade para compartilhar ideias e saber ouvir as pessoas; ter facilidade para trabalhar em equipe; habilidades de planejar, organizar, delegar e supervisionar os trabalhos; possuir flexibilidade e espírito de liderança além da capacidade de negociação e de tomar decisão.

Domeneghetti (2002, p. 330) menciona alguns princípios essenciais para o exercício do voluntariado:

- Equilíbrio no servir: ter a medida certa para não exceder nem se desgastar emocionalmente, executando suas tarefas com parcimônia e mansidão;
- Desprendimento para tolerar aborrecimentos – quando se trabalha em equipe, é muito freqüente que as opiniões sejam diferentes e alguns entraves apareçam durante a execução do trabalho. O voluntário não deve se desmotivar pelas dificuldades;
- Obediência e hierarquia: todo trabalho para ter sucesso tem que seguir embasado numa hierarquia de tarefas e funções, sem a qual o voluntário fica desorientado, não sabendo o que fazer como fazer etc. A hierarquia dentro de um voluntariado baseia-se na maior disponibilidade de horas para trabalhar, e na boa vontade de assumir um maior número de responsabilidades;
- Humildade e perseverança: quando se tem a consciência de que iremos colocar nossos dons e talentos à disposição de necessidade (pessoas e obras), nasce rapidamente à ideia de humildade, porque num trabalho como esse, o ser humilde em servir é uma condição *sine qua non*.

Atualmente a Diretoria de Ensino de Jales conta com 425 voluntários¹⁶ distribuídos em 22 unidades escolares da região. Porém, observamos que muitos não conseguem compatibilizar seu tempo para atuar como voluntário no Programa, pois não são assíduos. Muitos se inscrevem e logo deixam de frequentar as escolas aos finais de semana, seja por não conseguir compatibilizar suas atividades e o voluntariado, seja por ficar desmotivado, ou por

¹⁶ Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino de Jales/SP.

não ter o tempo livre necessário e talvez, ainda, pela falta de atenção e orientações por parte do Educador Profissional e da equipe de universitários.

A proposta do voluntariado no PEF é despertar nas pessoas a intencionalidade de ser útil, de pertencimento e poder servir ao próximo criando um sentimento de valorização e atitude. A ação consiste em estabelecer a aproximação e a solidariedade dos jovens e da comunidade, em busca alterar uma relação individualista das pessoas, as quais podem doar seu tempo livre para auxiliar o outro e desenvolver o espírito coletivo de solidariedade, fraternidade, respeito e amizade, como uma forma de extirpar a ira, que alimenta a ocorrência da violência.

Assim, criar a sensação de pertencimento, de valorização ao outro, do exercício da cidadania são os caminhos preconizados ao voluntariado no PEF, reconhecendo que formar para a solidariedade implica em combater mecanismos e pensamentos que alimentam a violência em todas as suas formas, a miséria e a exclusão.

A legitimação do trabalho voluntário vem por meio da Lei Federal: nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, a qual dispõe o serviço voluntário:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o serviço voluntário realizado no PEF permeia a ação da prática cidadã, estimula crianças, jovens, adolescentes, adultos e as pessoas da melhor idade para as práticas de solidariedade, amor ao próximo e o reconhecimento de direitos e deveres.

De acordo com o Instituto Brasil Voluntário - Faça Parte¹⁷ (p. 13):

O voluntariado é uma porta de acesso para a vivência de valores. Não visa apenas a remendar o errado, mas a mudar a essência das relações sociais – transformar aquele que recebe e também aquele que doa. O voluntariado induz à análise das causas dos

¹⁷ O Faça Parte é uma organização social nascida em 2001, Ano Internacional do Voluntário, com a missão de promover o voluntariado no Brasil.

problemas sociais e humanos, exige reflexão, doação consciente. Expõe contradições e divergências.

Logo, o trabalho voluntário no Programa Escola da Família, reforça a ideia de que o um dos papéis da escola é ser um centro irradiador de cidadania e cultura, um local em que se exercita a convivência respeitosa e democrática.

O item a seguir, apresenta elementos para o desenvolvimento da Cultura de Paz, de tendências e ideologias em busca da minimização da violência em uma proposta de paz e respeito mútuo.

3.6 A Cultura de Paz

A iniciativa da abertura das unidades escolares aos finais de semana pelo governo paulista consolidou a ação pela implantação da “Cultura de Paz” e possibilitou a constituição do sentimento de pertencimento e importância da comunidade em relação ao ambiente escolar. Essa relação proporcionou entre muitas coisas, a elevação da autoestima e a identidade cultural local dessa população, o que representa a oportunidade da diminuição da violência escolar e no seu entorno.

Desse modo, a abertura das escolas aos finais de semana fez com que o aprendizado e a educação ganhassem contornos mais aprimorados em relação à realidade desses alunos junto com a sua característica local, ou seja, oferecendo oportunidades como artes, dança, teatro, práticas esportivas e outras que ampliam os horizontes e traçam novas perspectivas socioculturais.

Conforme lembra Noletto (2004, p. 49):

O “objetivo é construir em nossa sociedade uma cultura de paz, com cada cidadão fazendo a sua parte, por menor que seja”, ou seja, o autor revela o anseio que o PEF coloca em sua política de institucionalização, por meio dos seus quatro eixos: cultura, esporte, saúde e trabalho.

A intencionalidade do Programa Escola da Família é de fato a transformação de realidades de desigualdade social, miséria, desesperança, conflitos e ausência de perspectivas. Nesse sentido o Programa Escola da Família possibilita agregar aos fatores sociais que envolvem a escola e sua comunidade as ações de caráter preventivo, e assim traçar um novo

caminho que permeie a participação, a solidariedade, a cooperação, o respeito, o aprendizado e a cidadania.

Noletto (2004, p. 49) afirma:

Para alcançar a cultura de paz, é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países, bem como coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis para auxiliar os indivíduos e ajudarem a si mesmos [...] e ainda que [...] para substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um desenvolvimento sustentável que possa suprimir as causas de conflitos.

A proposta da Cultura de Paz é oriunda da UNESCO, entidade parceira do Programa até meados de 2006, cujo objetivo era a articulação de implementação de sua filosofia baseada na prevenção e na resolução de situações de violência e conflito sem o uso da força. Esse modelo se concretiza nas relações interpessoais e desenvolve a solidariedade, a tolerância e o compartilhamento de novos saberes com o respeito às adversidades cultural, de etnia e de gênero.

Fica evidente que a proposta da Cultura de Paz, em uma realidade mais próxima está relacionada exatamente com a prevenção e com a amenização de conflitos dentro da escola e no seu entorno, envolvendo principalmente os jovens. Para surtir efeito essa filosofia demanda um trabalho árduo e de longo prazo, visto que é nesse momento da vida que muitos desses jovens entram em conflitos, seja por ser observado com mais atenção, para ganhar status, seja por questões de relacionamento como o namoro.

Rolim (2008, p. 35) menciona que “os programas que atuam diretamente com ações de natureza preventiva apresentam resultados mais efetivos quando a questão sobre violência é colocada em debate”, e menciona que

Os estudos disponíveis a respeito das relações entre custo e benefício de programas de prevenção para o crime e a violência oferecem a certeza de que opções desta natureza são preferíveis, ainda quando comparadas aos melhores resultados obtidos por estratégias variadas como a qualificação dos policiais, o aumento do número de prisões ou a redução dos indicadores de impunidade. (ROLIM, 2008, p. 5-6).

Assim, estabelecer um significado para a Cultura da Paz requer um longo tempo no que tange aos contextos histórico, social, político e cultural de cada indivíduo; então é fundamental incorporá-la, desenvolvê-la e aprimorá-la da maneira mais familiar possível. Esse caminho percorre a construção da paz como um processo constante e que sem dúvida

não há fim. Esse significado está diretamente associado a uma pedagogia que premia uma ação direta em direção à retomada do espaço escolar, como sempre um centro de diálogos, reflexão e representatividade do próprio indivíduo.

Segundo relembra Carvalho (2013, p. 57):

Para isso, faz-se necessária a quebra de paradigmas enraizados nas condutas escolares frente às várias situações conflituosas que permeiam o ambiente e o cotidiano escolar. O grande desafio que se coloca à prática educativa é a aprendizagem da resolução de conflitos de forma cooperativa e não violenta, trazendo a responsabilização para o coletivo, a fim de garantir a participação de todos os envolvidos direta e indiretamente, amparados em formas de conduta como a ética e o diálogo.

O Programa Escola da Família e a cultura de paz vêm reverter uma situação pela qual os jovens sempre observaram a escola como local sem apreço, desinteressante de convivência pelo fato de que durante a semana as normas disciplinares, os conflitos com professores, funcionários e direção dificultam a relação interpessoal e conseqüentemente enfraquecem o protagonismo juvenil.

Pensar a paz mais como uma construção do que um estado. A paz não é um estado dado, mas algo a ser instaurado e construído por nós, da qual não somos seus clientes ou seus beneficiários, mas os sujeitos e co-criadores. Como construção, a paz é, “uma criação do exercício generoso do diálogo entre as pessoas que não pode ser outorgado. Um dever de direitos que nos cabe, por quem somos individual e coletivamente responsáveis, seres da sociedade, dos povos e nações da Terra” (BRANDÃO, 1995, p. 48).

A intencionalidade do PEF é nortear a possibilidade da transformação do espaço escolar como um local de oportunidades com vistas a uma construção democrática, autônoma e socializadora mediante a constituição da identidade juvenil permeando a cultura de paz. Quando Guimarães (2006) afirma que a educação para a paz é um processo permanente, se refere à intensa carga de estímulos dos professores sobre seus alunos para que possam ser formadores de opiniões e cidadãos preparados para a vida, com consciência e politização no seu desempenho na sociedade.

Educar para a paz é um exercício metodológico do diálogo, do cuidar de si e do outro na construção do conhecimento em que está presente também a “razão cordial”, a reconexão com tudo e com todos Yus (2002).

As atividades aos finais de semana, por meio do diálogo com alunos e a comunidade, oportunizam uma forma mais ativa de construir a paz no espaço escolar. As experiências positivas realizadas com jovens na escola aos finais de semana mais divulgadas são a dança, a

música, a pintura, as práticas esportivas, os costumes e as tendências juvenis propiciando o protagonismo.

É importante apresentar à sociedade imagens positivas da juventude como agentes construtores de um futuro promissor, pois consolida a educação pela afetividade, leva as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia, seja durante a semana, seja nos sábados e/ou domingos em toda a comunidade local.

Mas o que significa uma Cultura de Paz? Segundo Dupret (2002), construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e do respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição individual e coletiva da violência, que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas as soluções devem advir de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior.

Nessa definição a construção de uma política pacificadora requer um olhar mais humanizado que permeie um sentido social e possibilite ao sujeito uma vida digna, sem qualquer discriminação por condição econômica, de gênero ou de raça. Se analisarmos criteriosamente o sentido pela paz, logo percebemos que por trás dele existe um sentido político, o qual qualifica e quantifica determinado grupo de pessoas em determinadas regiões ou localidades. Não se depara com a promoção para a cultura de paz, por exemplo, nos bairros nobres, nas melhores escolas particulares, mesmo que ocorra a violência dentro da escola e no entorno dela. Assim, resta a indagação: que educação é necessário construir para promover a paz?

A análise feita aqui reforça a ideia de que uma educação para a paz necessita da reescrita histórica dessa própria educação e instintivamente a mesma ação na sociedade da qual a escola faz parte. Assim, à medida que passamos a reconstruir a educação ao passo da cultura permeada pela serenidade, pelo respeito, pela cidadania e a não pela violência, conseqüentemente compreenderemos melhor o significado desse termo.

[...] educar sobre a paz e em paz. É a busca de determinado conhecimento, compartilhado e construído através de um procedimento ou metodologia que permite às pessoas agirem de forma pacífica. A transmissão do conhecimento científico, já sabemos, não promove a paz. Apenas informar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância do desarme ou de uma conduta eticamente correta, tampouco leva à paz. (RABBANI, 2003, p. 65).

Ao refletirmos sobre o verdadeiro papel do educador e da educação para a construção da Cultura de Paz, passaremos a perceber que ela é muito maior, vai além de um simples ponto final num conflito; pode ser o início de uma ordem social que exige a justiça social, o desenvolvimento equitativo dos povos e a vivência dos direitos humanos.

Para a UNESCO, a Cultura de Paz envolve ações diretas entre o Governo, Organizações não Governamentais, Empresas e a sociedade civil como um todo. Essa conjuntura de fatores permeia o desenvolvimento de programas como o Escola da Família, que propõe nas suas ações aos finais de semana o envolvimento e a participação da comunidade local nas dependências escolares.

Assim, finalmente para haver paz é necessário que haja uma transformação social intencionada nas relações pessoais, econômicas, políticas e culturais; caso contrário toda essa indiferença socioeconômica mundial alimentará a discórdia, o rancor, a ignorância e a própria ação da violência. O que se pretende dentro do Programa Escola da Família atendendo à Cultura de Paz é fortalecer o estreitamento de laços interpessoais entre crianças, jovens e adolescentes na perspectiva da solidariedade, da fraternidade e amizade, proporcionando um itinerante protagonismo participativo entre todos em um ambiente escolar, respeitando as características culturais de cada região e cidadão.

Acreditamos que para se atingir uma Cultura de Paz é necessária a criação de soluções que visem à formação educacional e de aprendizado voltada aos princípios de valores em conjunto com a cooperação e a igualdade, pois a responsabilidade é de cada um e de todos nós por uma sociedade mais justa e humanizada.

O capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os resultados e as análises do estudo.

4.0 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 Objetivos da pesquisa

A pesquisa analisou a implantação e a implementação do Programa Escola da Família (PEF) entre os anos de 2003 a 2013, junto às escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Jales, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e sua contribuição enquanto política educacional de proteção escolar e melhoria da sociabilidade na comunidade para a prevenção e minimização da violência.

4.2 Objetivos Específicos

Especificamente, analisamos a implantação e implementação do Programa Escola da Família enquanto política educacional de governo de proteção escolar e melhoria da sociabilidade escola/comunidade para a prevenção e a minimização da violência.

Analisamos que alterações ocorreram com as ações do PEF de aproximação entre escola e comunidade e sua contribuição na minimização da violência. Buscamos compreender como as ações do Programa Escola da Família contribuem para a melhoria da qualidade da socialização entre as pessoas da comunidade local.

4.3 Natureza da Pesquisa

Um bom texto é aquele que propicia ao leitor oportunidades de análise e reflexão sobre as indagações e questionamentos percebidos na sociedade contemporânea. Por isso, levantar dúvidas, mais que dar respostas, é sinal de sabedoria.

Rey (2005) mostra a importância do compromisso que todo pesquisador deve ter com o método e com os sujeitos na pesquisa qualitativa. O autor defende a ideia de que a produção do conhecimento é, no fundo, uma forma de produção humana.

Nesse sentido, Flick (2004) argumenta que a pesquisa qualitativa, lida com interpretações da realidade social; da mesma forma, Marques (2006) enfatiza que a utilização dessa abordagem permite compreender a realidade a partir da subjetividade dos sujeitos participantes da investigação.

Carvalho (2013, p. 15), salienta:

A complexidade do ambiente escolar enquanto objeto de pesquisa e enfatiza a necessidade de o pesquisador, além de compreender o dinamismo das relações ali estabelecidas, marcadas pela interatividade e seu caráter interpretativo, investir-se de um arcabouço metodológico de cunho qualitativo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49-50) reafirmam a importância dessa abordagem na investigação educacional dizendo que:

A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos vão agrupando.

Com efeito, a pesquisa social apresenta características próprias e elementos diferenciados daqueles observados nas ciências da natureza, no universo físico; portanto, não são passíveis de quantificação e previsibilidade, uma vez que os aspectos ligados ao comportamento do ser humano encontram-se na área da imprevisibilidade e estão relacionados à subjetividade.

Gil (1999, p. 22) salienta que na pesquisa em ciência social:

- a) Os fenômenos humanos não ocorrem de acordo com uma ordem semelhante à observada no universo físico, o que torna impossível a sua previsibilidade.
- b) As ciências humanas lidam com entidades que não são passíveis de quantificação, o que torna difícil a comunicação dos resultados obtidos em suas investigações.
- c) Os pesquisadores sociais, por serem humanos, trazem para as suas investigações certas normas implícitas acerca do bem e do mal e do certo e do errado, prejudicando os resultados de suas pesquisas.
- d) A ciência se vale fundamentalmente de método experimental, que exige, entre outras coisas, o controle das variáveis que poderão interferir no fenômeno estudado. Os fenômenos sociais, por outro lado, envolve uma variedade tão grande de fatores, que tornam inviáveis, na maioria dos casos, a realização de uma pesquisa rigidamente experimental.

Turato (2003) salienta que a abordagem qualitativa trabalha dentro de um campo complexo de paradigmas, exatamente por valorizar a subjetividade do sujeito investigado. Dessa maneira este estudo busca relacionar as contribuições dos sujeitos pesquisados com a avaliação das políticas públicas educacionais no que diz respeito à minimização da violência no ambiente escolar e à socialização da comunidade com a escola.

A compreensão de avaliar políticas públicas e programas governamentais no Brasil tem-se tornado nas últimas décadas fatores fundamentais para o aprimoramento, planejamento e articulações governamentais. Essa tendência avaliativa se faz mediante as exigências do gerenciamento público no que tange a investimentos externos e internos do país.

O Programa Escola da Família, ao ser avaliado quanto à realização de suas atividades, torna-se importante e significativo ao se perceber o alcance de seus objetivos enquanto projeto sócio educacional, como também para uma reflexão sobre o seu modelo de política pública, cuja atenção esteja voltada para as questões de vulnerabilidade social, para a criança, para o adolescente e para a comunidade no entorno da escola.

Quando se procura avaliar projetos e programas governamentais, a metodologia empregada é importante, visto que ela possibilita apresentar: a sua implementação; avaliação sobre os objetivos - se foram ou não atingidos com eficiência e eficácia, além de atingir o alcance social pretendido. Além disso, os dados possibilitam uma análise interna e externa, haja vista que, órgãos como o Banco Mundial, o Banco Internacional de Desenvolvimento e outras instituições promovem debates sobre o desenvolvimento do país, como também os mecanismos e meios capazes de alavancar a economia, a melhoria na qualidade de vida das pessoas, a diminuição da desigualdade social e, conseqüentemente, a diminuição da violência.

Segundo Bedrath (2010, p. 112):

A adoção dos conceitos teóricos de avaliação de políticas públicas e políticas sociais tomou como referência o tripé baseado no critério dos três “E”; *eficácia, eficiência e efetividade social*. Tais critérios analíticos funcionam, ao mesmo tempo, como indicadores gerais de avaliação das ações de planejamento e execução e dos resultados alcançados.

Trabalhar a avaliação da política pública quanto à eficácia, eficiência e efetividade social, representa analisar de que maneira a Administração Pública foi ou não eficiente em seu planejamento e de que forma os objetivos foram atingidos. Ao olhar para a implantação do PEF e refletir sobre a sua implementação, devemos indagar sobre como a população tem percebido o Programa e a sua importância para a comunidade. Cohen e Franco (1993) observam que a eficácia na avaliação de uma política pública necessita analisar criteriosamente se os objetivos e as metas foram alcançadas e que nível de população se beneficiou com essa ação.

A política pública atinge seus objetivos quando alcança as camadas sociais menos favorecidas economicamente e as localidades periféricas da cidade, onde a cultura, o esporte,

a arte, a saúde, a segurança, a educação, entre outros benefícios sociais que tendem a ser esquecidos pelo sistema governamental. Isso quer dizer que nessas regiões há vulnerabilidade social, pois não há ou são escassos equipamentos sociais como cinema, teatro, clubes, instituições de ensino superiores. Além disso, essas regiões apresentam baixo índice de desenvolvimento humano e alto índice de violência.

A eficiência pode estar representada na implementação do PEF na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, por meio da proposta curricular, como também por meio da análise de estudos sobre os números de participantes, das atividades oferecidas e se os objetivos foram alcançados.

A efetividade social compreende de que maneira a proposta do PEF contribuiu ou não para a resolução de problemas relacionados à carência do bairro e da clientela atendida. Essa integração escola comunidade permitiu a organização das pessoas para a criação de colegiados representativos, como associação de bairro, agente de saúde, instituição de infraestrutura básica como água, luz, segurança e saúde e permitiu uma mudança substancial de suas necessidades diárias?

Observamos que o PEF articulou ações voltadas aos quatro eixos norteadores com atividades para o esporte, a cultura, a saúde e o trabalho, possibilitou uma aproximação com o convívio, a solidariedade e o respeito mútuo com os frequentadores da escola nos finais de semana, sem, contudo, influenciar diretamente nos aspectos que pudessem extrapolar o espaço da instituição escolar nos âmbitos políticos, econômicos e sociais.

Derlien (2001) identifica três funções atribuídas à avaliação de políticas públicas: de informação, de elaboração e de legitimação. Assim, foi importante assegurar informações às pessoas legitimadoras do PEF e assegurar o desenvolvimento de ações mediadoras que possibilitassem melhor compreensão sobre a eficácia do programa no dia a dia da comunidade escolar, e por fim, garantir a legitimação da escola e do PEF na melhoria do estabelecimento de reações interpessoais, de amizade e de respeito entre as pessoas, que fossem representativas na redução da violência em meio escolar.

Para Ala-Harja e Helgason (2000), a avaliação de programas é um mecanismo de melhoria do processo de tomada de decisões. Desse modo o sistema de estudo e avaliação de uma proposta pública permite reorganizar ações que pontuem diretamente sobre um problema social para beneficiar a maioria; que contemple um banco de informações capazes de ser utilizado para melhorar a concepção e a articulação no que diz respeito a tomada de decisões.

De acordo com Weiss (1998, p. 4):

Avaliação é uma análise ponderada e sistemática (“systematic assessment”) da operação e/ou dos resultados de uma política ou um programa, em confronto com um conjunto de padrões implícitos ou explícitos, tendo como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política.

Diante disso, as questões contíguas e fundamentais a serem respondidas pelos estudos de avaliação seriam: em que grau os objetivos propostos pelo PEF são ou foram alcançados na implementação? De que maneira o programa funciona e quais os ensejos que levam ou levaram a atingir ou não as expectativas e os resultados?

Por conseguinte, o estudo delinea as ações desenvolvidas nas unidades escolares aos finais de semana correlacionando com a diminuição da violência no meio escolar e em suas proximidades. Essa linha visa observar as intervenções dos mais variados tipos sobre o cotidiano escolar e de que maneira as atividades do PEF estão articuladas com a proposta curricular, com o plano pedagógico da escola e a efetivação das ações no caráter educativo. O PEF é um programa social da área educacional, voltado para a diminuição da violência no meio escolar, a melhoria da qualidade educacional do Estado de São Paulo e a implantação da Cultura de Paz.

Segundo Silva (1999), o motivo mais imediato do interesse pela avaliação de atividades do governo seria a preocupação com a efetividade, isto é, com os resultados esperados, não esperados e alcançados pela implementação do programa.

Rodrigues (2011, p. 86): considera que nesse sentido, os procedimentos de pesquisa – observação e entrevista permitem uma aproximação menos formal dos sujeitos, de modo a perceber como pensam e compreendem determinado fenômeno, e assim entender como constroem a sua realidade e atuam frente a questões como a violência em meio escolar.

4.4 Instrumentos e coleta de dados

Para a coleta de dados recorreremos ao questionário com perguntas objetivas e subjetivas aplicado aos diretores e frequentadores de quatro Unidades Escolares, assim como na comunidade situada no entorno da escola. A proposta consistiu em compreender a visão dos participantes da pesquisa a respeito do PEF, a socialização entre a comunidade local e a escola nos finais de semana.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que existem vários tipos de instrumentos a serem utilizados em uma pesquisa, e dentre eles a observação, a entrevista estruturada e os cuidados que se deve tomar com a questão ética da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa recorreremos ao questionário, por entendermos que ele possibilita reconstruir a realidade mediante os dados oferecidos pelo respondente, dando sentido à realidade. Para Magalhães (2004, p. 55) :

A busca de dados, seja por entrevistas ou questionários, procura captar o conhecimento social e mesmo pode ser entendido como uma construção da realidade, uma interação contextualizada, por meio da qual podemos produzir sentidos e identificar como os sujeitos constroem versões da realidade cotidiana.

Assim, o questionário visou captar a percepção dos respondentes sobre as ações desenvolvidas aos finais de semana na escola e como essas contribuem para a melhoria da integração escola/comunidade, além dos aspectos relacionais entre as pessoas e a minimização da violência em meio escolar.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador captar situações e interpretações singulares, de forma particular quanto à compreensão do fenômeno estudado. Para Lüdke e André (1986, p. 18-20), é possível enfatizar a interpretação do contexto ao retratar a realidade de forma complexa e profunda. Triviños (1987, p. 128 - 130) salienta que:

- 1º - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento – chave.
- 2º - A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3º - Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados do produto.
- 4º - Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5º - O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Com o questionário coletamos informações relacionadas à formação, à idade, à participação e ao conhecimento do funcionamento do PEF. Além disso, as perguntas enfatizaram questões referentes à implementação do Programa, a violência por parte da instituição escolar, a organização escolar, os espaços de participação aos finais de semana pela comunidade local, como também, a intervenção dos diretores para o funcionamento do PEF.

Os dados possibilitaram entender como foi implantado e como tem sido implementado o Programa Escola da Família. Além de possibilitar analisar como as comunidades internas e externas à escola percebem o PEF e a interação entre a comunidade e escola.

O universo de respondentes do questionário foi de 34 pessoas: 15 alunos, 15 membros da comunidade externa e 4 diretores, em quatro escolas. Um diretor preferiu não responder ao questionário, alegando ter outras atividades a serem realizadas e mesmo oportunizando outra data, continuou com a posição de não participar. Os participantes receberam esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e a importância de sua participação no estudo.

A escolha dos alunos se deu de forma aleatória; porém, estabelecemos que o participante tivesse a idade entre 12 a 15 anos. Consideramos essa faixa etária por entender possuírem maturidade suficiente para compreender os objetivos da pesquisa, os objetivos do PEF e sua relação com a comunidade.

Na unidade escolar as visitas ocorreram em dias alternados e apresentamos aos alunos os objetivos da pesquisa, e esclarecemos a importância de colaborarem respondendo ao questionário, além de terem sido esclarecidas as questões para que não houvesse dúvidas quanto a compreensão das mesmas.

Em relação aos membros da comunidade externa, optamos por escolher dentre aqueles que estavam participando das atividades nas escolas aos finais de semana. Também optamos por escolher moradores das proximidades das unidades escolares, visitados em sua residência para responderem o questionário.

Aos diretores de escola, fizemos uma visita durante a semana, esclarecendo-os sobre a realização da pesquisa e a necessidade de sua autorização para realizá-la na escola, além de que, deveriam responder ao nosso questionário. Assim, definimos datas e horários para a coleta de dados nas escolas. Esclarecemos que a Diretoria Regional de Ensino autorizou mediante o Termo de Consentimento (Apêndice A) a coleta de dados junto às escolas.

As questões do questionário foram elaboradas no sentido de que as respostas refletissem a compreensão, a percepção e o entendimento das pessoas sobre o PEF e das atividades realizadas na escola aos finais de semana.

Os dados coletados e apresentados no capítulo seguinte permitiram compreender como a escola tem se organizado com a implantação do PEF, bem como, se nesse lapso temporal de dez anos, os objetivos foram atingidos.

A análise dos dados nos possibilitou entender como foi implantado e como tem sido implementado o Programa Escola da Família. O instrumento utilizado para a coleta de dados

foi o questionário aplicado junto a quatro escolas. O universo de respondentes do questionário foi de trinta e quatro pessoas, variando a quantidade de alunos entre as escolas assim como os membros da comunidade externa e quatro diretores. Todos os participantes receberam esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e a importância de sua participação no estudo.

Para a visualização e melhor compreensão dos dados da pesquisa, foram utilizados gráficos com as respostas dos alunos e das pessoas que moravam no entorno das unidades escolares.

A escolha dos alunos se deu de forma aleatória, porém, estabelecemos que o participante tivesse a idade superior a 12 anos. Consideramos essa faixa etária por entender possuírem maturidade suficiente para compreender os objetivos da pesquisa, os objetivos do Programa Escola da Família e sua relação com a comunidade.

Em relação aos membros da comunidade externa optamos por escolher dentre aqueles que estavam participando das atividades nas escolas aos finais de semana e que fossem moradores das proximidades das unidades escolares, visitados em sua residência para responderem o questionário.

E aos diretores fizemos uma visita durante a semana, esclarecendo-os sobre a realização da pesquisa e a sua autorização para realizá-la na escola, além de que, deveriam responder ao nosso questionário. Assim, definiram-se datas e horários para a coleta de dados nas escolas. Esclarecemos que a Diretoria Regional de Ensino autorizou mediante o Termo de Consentimento (Apêndice A) a coleta de dados junto às escolas.

As questões do questionário foram elaboradas no sentido de que as respostas refletissem a compreensão, a percepção e o entendimento das pessoas sobre Programa Escola da Família e das atividades realizadas na escola aos finais de semana.

Os dados coletados permitiram compreender como a escola tem se organizado com a implantação do Programa Escola da Família, bem como, se nesse lapso temporal de dez anos, os objetivos foram atingidos.

A seguir apresentamos as análises dos dados e o percurso metodológico junto as unidades escolares.

4.5 Apresentação e Análise de Resultados

4.5.1 As unidades escolares

A Escola Estadual Prof^a. Sueli da Silveira Marin Batista, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da cidade de Jales, situada no bairro Jardim Arapuã, foi escolhida para este estudo em virtude de sua localização periférica e a falta de estrutura governamental na região, onde não há praças públicas, clubes sociais ou espaços que atendam a comunidade, quanto à prática de atividades esportivas, culturais e de lazer.

A escola possui 652 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atendidos nos períodos matutino, vespertino e noturno, distribuídos em 20 salas de aulas e demais setores. A unidade conta com sala de leitura, laboratórios de informática, cozinha, sala de reuniões para professores, quadra poliesportiva e uma grande área verde no seu entorno.

É possível inferir ociosidade do espaço escolar, pois com vinte salas de aulas, à razão de 30 alunos por sala, teríamos uma quantidade 600 alunos atendidos por turno de aulas, ou seja, ela possui uma capacidade física de atendimento, no mínimo, o dobro de alunos existentes hoje na unidade escolar.

Em relação às pessoas que aos finais de semana atuam no Programa Escola da Família, são nove educadores universitários e um vice-diretor com a função de acompanhar as atividades e garantir a abertura e o fechamento da escola durante o período de funcionamento do projeto. A escola atende aos finais de semana um público predominantemente de alunos do ensino fundamental II, na faixa etária entre 12 e 15 anos.

Entretanto, quando do funcionamento do PEF alguns espaços da unidade escolar são fechados para as atividades, dentre eles a cozinha, a biblioteca, salas de aulas, sala dos professores, secretaria, banheiros internos e sala de reuniões, sendo destinadas apenas as áreas externas como pátio, quadra de esportes e áreas livres. Compreendemos a necessidade de manter a privacidade e a segurança de alguns espaços da escola, entretanto, também é necessário proporcionar à comunidade informações e conhecimento das razões desse impedimento, além de que, dependendo da atividade de integração escola/comunidade, faz-se necessária a abertura de alguma sala, como, por exemplo, a cozinha para que seja feito um lanche ou outro tipo de alimentação aos participantes.

Porém, ao responderem ao questionário, os membros da comunidade externa, circunvizinhos à escola, mencionaram que não se importavam com o que acontecia na escola aos finais de semana, e também não participavam das atividades.

Conforme Dayrell (2003, p. 43, apud CHARLOT, 2002, p. 34):

O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Assim, observamos que parte da comunidade externa desconhece ou não se interessa pela escola e as atividades desenvolvidas por ela; portanto, não se identifica com ela e com o projeto.

A Escola Estadual “Juvenal Geraldeli”, pertencente à Diretoria de Ensino de Jales foi à a segunda em que realizamos a coleta de dados. Optamos por essa escola por também se situar em uma região periférica no município de Jales/SP e sua clientela ser economicamente de baixo poder aquisitivo. Consideramos nessa escolha a vulnerabilidade social a que está submetida a população dessa região.

A unidade atende os períodos matutino e vespertino e tem 554 alunos matriculados. Sua infraestrutura é dotada de sala de laboratório de informática, quadra poliesportiva, área verde para recreação, pátio coberto e biblioteca. Aos finais de semana a unidade escolar conta com 11 educadores universitários que desenvolvem as atividades aos sábados e domingos, além do vice-diretor como responsável pela organização, abertura e fechamento da unidade escolar para as atividades do programa.

Salientamos que, na escola não há uma efetiva divulgação do PEF para a comunidade, pois durante a nossa visita não foi encontrada nenhuma identificação das atividades do Programa Escola na Família, não existia placa, folder ou qualquer outro tipo de informação que indicasse o funcionamento do projeto. Em relação ao acesso da comunidade às dependências e salas da escola, a situação é semelhante à da Escola “Profª. Sueli da Silveira Marin Batista”.

Quando da coleta de dados, algumas pessoas que participam das atividades desenvolvidas no PEF recusaram-se a responder o questionário, alegando falta de tempo. A nosso ver, essa alegação não se justifica, pois havia como ser respondido o questionário segundo a disponibilidade de tempo do respondente. Ao que parece, há um desconhecimento do Programa e de seus objetivos, além da falta de interesse em colaborar.

A Escola Estadual “Profª. Onélia Faggione Moreirau” é a mais afastada do centro da cidade e conta com 537 alunos distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno,

oferece o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A unidade conta com 25 salas de aulas, além de um laboratório de informática com 18 computadores, uma sala de leitura, uma sala para o professor mediador escolar, zeladoria, pátio interno e quadra esportiva. A escola também conta com um sistema de monitoramento, com câmeras de vigilância em seus corredores, áreas internas e externas como o pátio e o estacionamento.

A escola aderiu ao Programa Escola da Família em janeiro de 2014¹⁸, sob a alegação de que a abertura da unidade aos finais de semana atenderia a comunidade circunvizinha quanto aos espaços de lazer, esporte, praças, entre outros atrativos, uma vez que o bairro não oferecia essa estrutura aos seus moradores. Também havia a alegação da alta incidência de furtos e pequenos roubos aos finais de semana na escola, quando levavam torneiras, lâmpadas, além dos atos de vandalismo e pichação.

Ao analisar a estrutura física e de recursos humanos da escola, observamos que se mantém como as demais escolas, deficitária quanto ao uso de sua capacidade de atendimento, pois com 25 salas de aulas há a possibilidade de atendimento a um número bem maior de alunos.

Por fim, a Escola Estadual Professor “Carlos de Arnaldo Silva”, distante a 4 km do centro da cidade, faz parte do Projeto de Escola de Tempo Integral¹⁹. Sua estrutura física é maior que as demais escolas participantes da pesquisa. Tem 1.235 alunos que são atendidos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Atende aos Ensinos Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do Centro de Estudo de Línguas²⁰. A unidade conta com 45 salas divididas em salas de aulas, direção, coordenação pedagógica, sala do professor mediador, laboratórios de ciências exatas e informática, quadra poliesportiva, sala de leitura, pátio de recreação, refeitório, além de uma ampla área verde. Está edificada com dois pavimentos; o superior destinado às salas de aulas. Em seu laboratório de informática estão disponibilizados cerca de 20 computadores, além de um kit multimídia.

¹⁸ Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino de Jales/SP

¹⁹ No Modelo de Escola de Tempo Integral a sua jornada é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo. Os professores desse modelo atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>.

²⁰ Centro de Estudo de Línguas (CEL), oferece aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas como cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim.

Na escolha dessa unidade escolar para a realização da pesquisa levou-se em consideração a quantidade de alunos matriculados e o número de classes de aulas no período regular, além do CEL que tem suas atividades desenvolvidas aos sábados.

Aos finais de semana, no desenvolvimento das atividades do Programa Escola da Família, a unidade conta com 12 educadores universitários, distribuídos em dois dias em equipes que atuam aos sábados e outra aos domingos, além de um vice-diretor responsável pelo acompanhamento das atividades, abertura e fechamento da unidade escolar.

No que se refere às características físicas das unidades escolares, constatamos haver semelhanças entre elas em relação ao funcionamento do Programa Escola da Família e na destinação e utilização dos espaços físicos das unidades como cozinha, salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática. Porém, a proposta do PEF enfatiza a utilização de todo o espaço físico da escola pela comunidade local, para o desenvolvimento das atividades nos eixos norteadores do programa: esporte, cultura, trabalho e saúde. Porém, torna-se importante salientar que existem alguns espaços que devem ser preservados e que não podem ser de acesso livre às pessoas. Os espaços destinados às atividades do PEF devem atender aos critérios que possibilitem o desenvolvimento do esporte, cultura e lazer.

O que não pode acontecer são empecilhos e a dificuldade de disponibilizar materiais permanentes e de recreação para as atividades do Programa, tais como TVs, DVDs, aparelhos de som, microfones, além dos materiais pedagógicos para o exercício de atividades que desenvolvem a leitura, o conhecimento, o raciocínio lógico e de práticas esportivas, como bolas, redes de vôlei, entre outros.

Embora haja engajamento no desenvolvimento do PEF por parte da equipe, como o vice-diretor, os educadores universitários, os voluntários e a comunidade, o espaço físico e o recursos materiais são importantes para a implementação do Programa, pois segundo a Resolução/SE nº18/2010, há que se desenvolver uma atitude proativa nos participantes, com atitudes cidadãs, de harmonia e boa convivência social.

As escolas possuem espaços físicos condizentes com a proposta de atendimento à comunidade local, assim como ao corpo de alunado, e segundo Oliveira; Oliveira e Terezani (2008), o Programa Escola da Família apresenta por princípio a possibilidade da interação social e participativa e fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade.

Segundo Neto e Ferreira (2006, p. 163-170), é importante que os espaços escolares estejam abertos à comunidade, haja vista que na periferia das cidades não há locais para a prática de esportes, de lazer, cinema, teatro, entre outros. Ter a escola com as portas fechadas

seria um desrespeito para com essa população e um desperdício de recursos públicos que devem ser colocados à disposição da comunidade, além de perder a oportunidade de tornar esse equipamento público útil à integração das pessoas, dos pais e da escola.

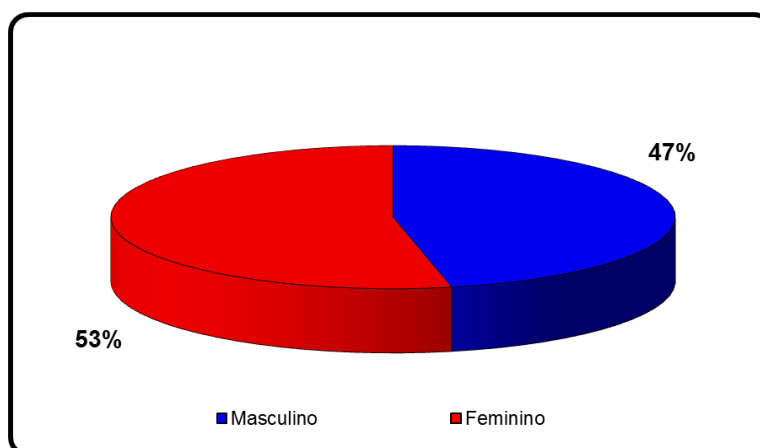
Segundo os frequentadores das atividades do PEF, a unidade escolar aberta aos finais de semana desenvolve o sentimento de pertencimento e representa não só um local de aquisição de conhecimentos, mas um local em que podem interagir e desenvolver laços de amizade, solidariedade e de pertença.

Porém, observamos que, em alguns casos, a gestão escolar tem a escola como um local reservado, onde as relações interpessoais e o conhecimento são desenvolvidos de forma fragmentada, sem relação com a comunidade, seus anseios, problemas e peculiaridades locais. A visão é a da fragmentação do conhecimento e das relações interpessoais com as atividades desenvolvidas durante a semana com aquelas produzidas aos finais de semana.

4.5.2 Perfil dos Respondentes

O questionário apresenta dados que tornaram possível verificar o perfil dos respondentes quanto ao gênero e a escolaridade. Do total de 34 respondentes 53% são do sexo masculino e 47% do sexo feminino.

Gráfico 4 - Quanto ao gênero dos alunos

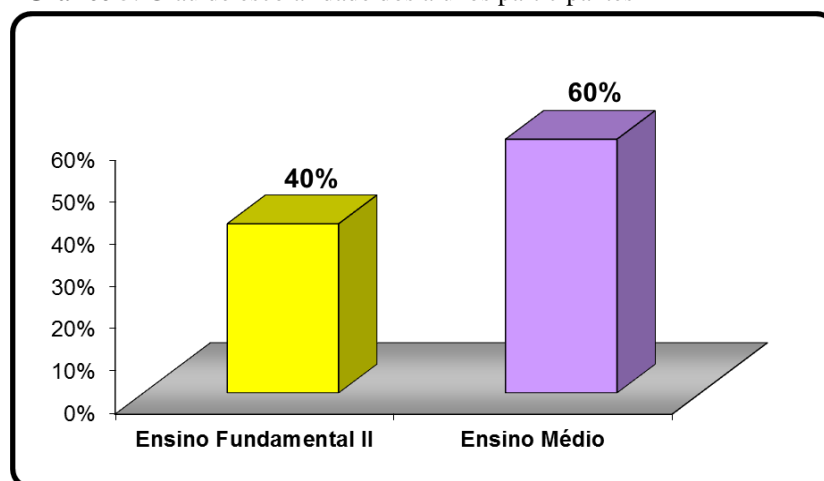


Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Como o PET busca a aproximação com as comunidades interna e externa, achamos interessante buscar os dados que representassem o grau de escolaridade dos participantes nas atividades desenvolvidas aos finais de semana.

Desta forma, no que se refere ao grau de escolaridade dos alunos abordados na pesquisa 40% estão no Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano e 60% frequentam o Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano.

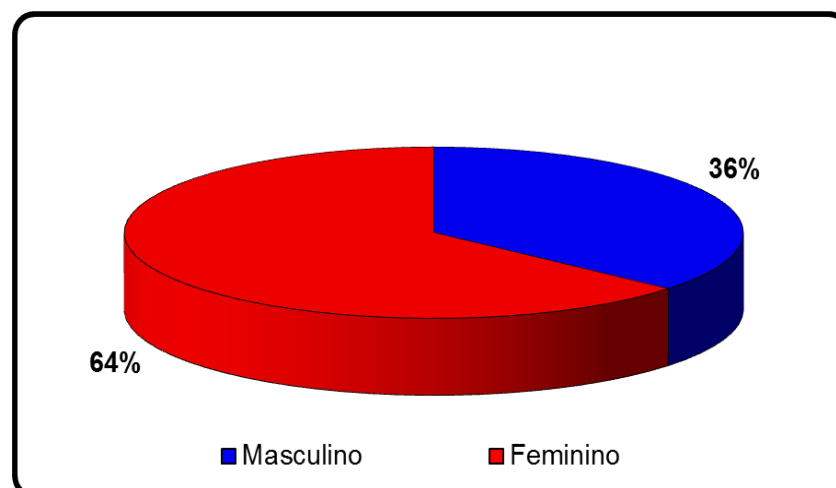
Gráfico 5: Grau de escolaridade dos alunos participantes



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

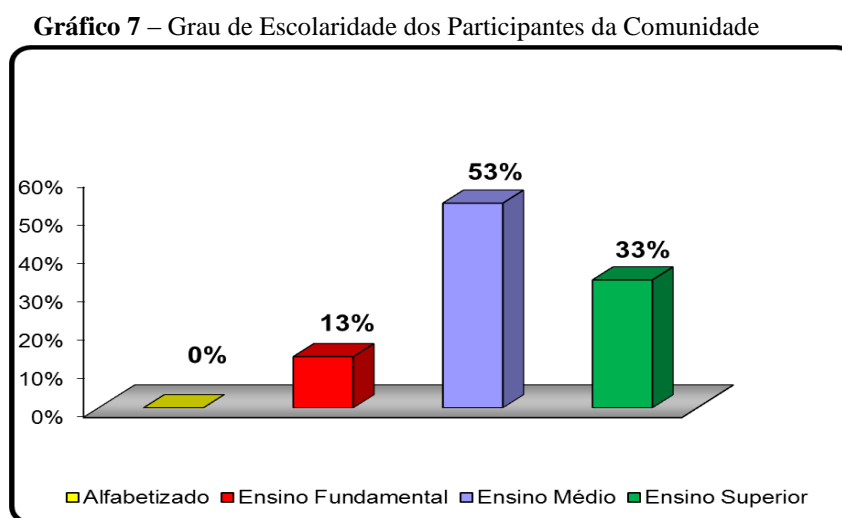
Quanto ao gênero dos participantes da comunidade externa, 64% são do sexo masculino e 36% do sexo feminino.

Gráfico 6: Gênero dos participantes da Comunidade



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Quanto ao nível de escolaridade da comunidade externa, não apareceu analfabetas, todos apresentam formação escolarizada; 13% têm Ensino Fundamental, 53% têm Ensino Médio e 33% Ensino Superior.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

A participação dos moradores no entorno das escolas busca desenvolver a cidadania, pautada pelos valores éticos e morais com envolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse processo inter-relacional e coletivo, de aprender com o outro, Paulo Freire (1996) salienta que somos incompletos, inacabados e inconclusos; portanto, capazes de aprender uns com os outros, de construir conhecimento coletivamente, de tomar consciência, de mudar, de transformar.

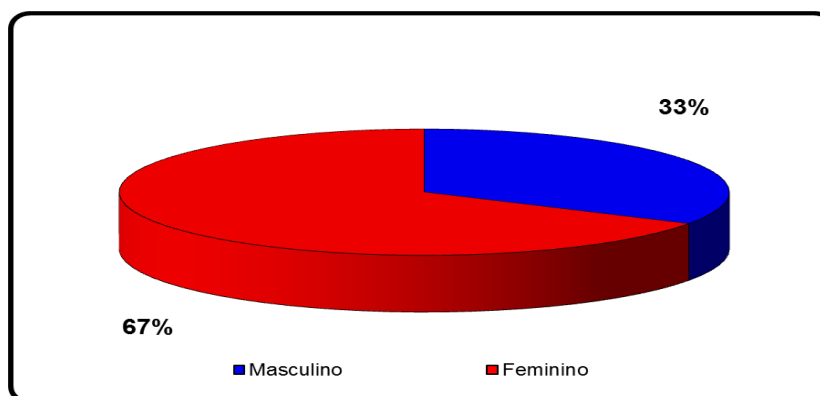
Desse modo, o PEF busca a participação coletiva, desenvolvendo a humanidade das pessoas. Freire (1996, p. 16) retrata bem o papel da escola ao lidar com a comunidade dizendo que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repressões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se também em um sujeito de sua própria história [...]. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade [...] em centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Cabe salientar que a proposta do PEF é proporcionar um ambiente de participação da comunidade em atividades que facilitam a sociabilidade, a amizade e o desenvolvimento de um convívio pacífico entre as pessoas.

Os diretores têm papel importante no desenvolvimento do Programa na escola, pois norteiam a participação das pessoas, abrem espaços à democratização e garantem o funcionamento das atividades.

Gráfico 8 – gênero dos Diretores Participantes



Fonte: Pesquisa de Campo 2015

Quanto ao gênero, a maioria dos diretores é do sexo feminino, com 67% e 33% do sexo masculino. Quanto à formação acadêmica, todos são pedagogos, porém possuem outras graduações como Física e Matemática e são especialistas.

Segundo Araújo (2009, p. 20), a gestão escolar democrática tem como:

[...] possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Portanto, a posição do Diretor é de garantir a plenitude do desenvolvimento das ações do Programa, a proposta pedagógica e o plano de gestão da unidade escolar em busca da qualidade formativa dos alunos. Para Lück (2007, p. 20):

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Portanto, cabe ao diretor escolar conceder e garantir o funcionamento da unidade escolar, além de coordenar, coordenando o processo político pedagógico e administrativo, por meio de uma gestão democrática e participativa.

4.5.3 Os Alunos

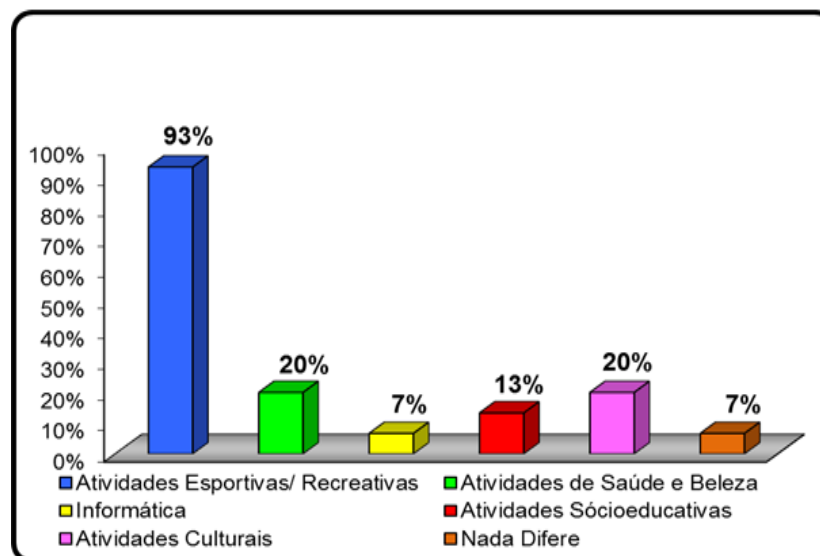
As explicações da pesquisa e dos seus objetivos aos alunos para que pudessem responder ao questionário geraram alguns questionamentos e curiosidades sobre o que seria feito com as respostas e se haveria identificação do respondente. Depois de sanadas as dúvidas, fizemos a leitura das questões esclarecendo-as para que não houvesse interpretações que não aquelas mencionadas em seu enunciado.

Importante salientar a necessidade da integração curricular das atividades desenvolvidas na escola durante a semana com aquelas desenvolvidas aos finais de semana pelo PEF. Entretanto, a realidade mostra que as atividades, em sua maioria, são fragmentadas, ou seja, não há uma relação intrínseca entre aquilo que é trabalhado durante a semana com o que é trabalhado aos finais de semana. Essa integração aproximaria a realidade dos envolvidos com a escola, com o conhecimento, facilitando a compreensão do meio circundante e de mundo.

Cabe ressaltar que, a utilização do questionário com perguntas subjetivas possibilitou conhecer o modo de pensar dos alunos e a compreensão que possuem do Programa Escola da Família, sua relação e contribuição na minimização da indisciplina e da violência na escola. Todos acreditam que o PEF contribui com a aproximação da escola com a comunidade e que as atividades auxiliam no processo de aproximação com as pessoas, desenvolvendo a amizade, oportunidades, entretenimento, projetos e atividades que podem ser praticadas por todos, um meio de ocupar o tempo com atividades prazerosas, de divertimento, de desenvolvimento da disciplina e de aprendizado quanto ao conviver com o outro.

Os alunos foram questionados quanto ao que torna diferentes as atividades no final de semana do Programa Escola da Família em relação às atividades desenvolvidas durante a semana na escola. Um dos entrevistados, diz não notar essa diferença, porém, para os demais, o relato foi de que ao final de semana os alunos se vêm livres para se expressarem e realizarem as atividades que lhes são oferecidas, pois durante a semana, há de certa forma uma rotina a ser seguida nos estudos. O grande atrativo do PEF fica por conta das oficinas, descontração, eventos e projetos desenvolvidos.

Gráfico 9 – Diferença nas atividades do PEF com as desenvolvidas durante a semana.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

As atividades mais procuradas no PEF são aquelas ligadas às práticas esportivas, como por exemplo, futebol, vôlei, handebol, tênis de mesa, gincanas. Entre os respondentes, 93% se referiram a elas. As atividades que envolvem saúde e beleza como oficinas de manicure, escova de cabelo, massagem, hidratação, entre outras, foram citadas por 20% dos alunos. Em relação às atividades culturais, 20% afirmaram participar daquelas que englobam a dança, a música e o artesanato. As atividades ligadas à informática foram citadas por 7% dos respondentes, como a navegação na internet e uso dos computadores em atividades educativas. Em palestras e orientações socioeducativas sobre violência e saúde participaram apenas 13%. Outros 7% afirmaram não haver diferenças entre as atividades realizadas durante a semana com aquelas realizadas aos finais de semana.

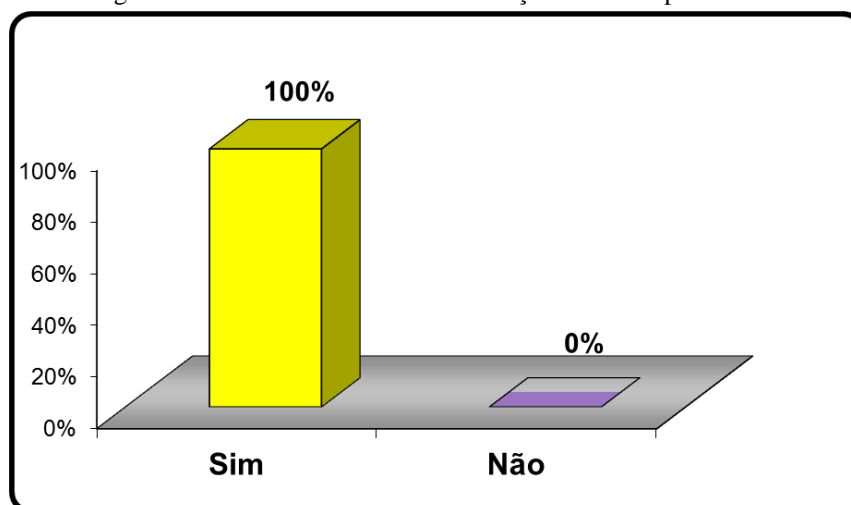
A participação nas atividades do PEF é de livre escolha, porém, prima-se pelo respeito às diferenças e à diversidade, com um relacionamento cordial e acolhedor. Desse modo, as atividades realizadas aos fins de semana despertam a liberdade de escolhas, o que possibilita diminuir incidentes ou incivildades e agressões, como bem mencionam os respondentes.

Tem atingido [...] melhorando o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Por meio do esporte essas coisas não geram indisciplina nem violências, porque as crianças se divertem e brincam de maneira bem intencionada. (Aluno: D. R. - Ensino Médio – E.E Prof. Carlos de Arnaldo Silva).

As atividades apresentadas na Escola da Família tiram muitos jovens das ruas e os levam à escola através de jogos, brincadeiras, diversão e amigos, o que faz com que a escola fique diferente e não ocorra violência entre os participantes.
(Aluna A. L. - Ensino Médio - E.E. Prof. Carlos de Arnaldo Silva).

O gráfico abaixo apresenta os dados sobre as ações do programa enquanto sistema minimizador da indisciplina e da violência escolar.

Gráfico 10 – O Programa Escola da Família na minimização da indisciplina e da violência na escola.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Sobre a minimização da indisciplina e violência por meio do PEF, observamos que os questionados compreendem as ações socioeducativas realizadas aos finais de semana como harmoniosas, de lazer e prazerosas, e que não ocorrem conflitos entre os frequentadores, pois as atividades não são obrigatórias, são de livre escolha e vontade do participante. É possível inferir que os alunos não associam a indisciplina e a violência nas escolas ligadas às atividades desenvolvidas aos fins de semana, embora muitas vezes, ocorram atos indisciplinados, agressões verbais e até físicas, pois em certas atividades, como a prática esportiva, há momentos de agressividade, tendo em vista a competitividade e a vontade de vencer.

Questionados sobre a diferença das atividades realizadas durante a semana com aquelas realizadas aos finais de semana no PEF, percebemos que não fazem distinção entre o aspecto pedagógico e as atividades de lazer e também não fazem relação entre eles. Acreditamos que isso ocorra em virtude de o próprio processo escolar não apresentar essa

interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico. Portanto, compreendem que a aprendizagem ocorre dentro da sala de aula.

As próximas questões referem-se às ligadas aos atos violentos em meio escolar no momento das atividades do PEF, buscando compreender o comportamento dos alunos durante a semana e nos finais de semana, pois como salienta Spósito, (2003), a violência está presente nas escolas. Seja ela de caráter disciplinar rígido ou em escolas permissivas e desorganizadas, sempre se recorreu à força policial, especialmente para coibir atos de depredações e de conflitos.

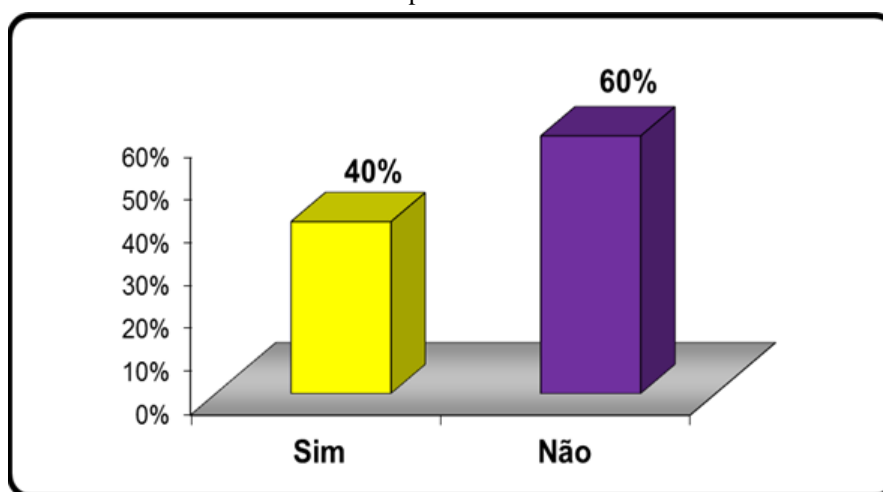
Para Parrat Dayan (2008, p. 21):

Os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papezinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com qualidade.

Nesse sentido, as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos durante a semana e também as que ocorrem aos finais de semana permitem observar de que forma as atividades do PEF têm atingido os objetivos de melhoria da aprendizagem e do comportamento interpessoal em relação à socialização e à minimização da violência em meio escolar.

O gráfico abaixo apresenta a participação dos alunos em situações de indisciplina e violência durante a semana.

Gráfico 11 - Presenciar atos de indisciplina e violência durante a semana na escola.



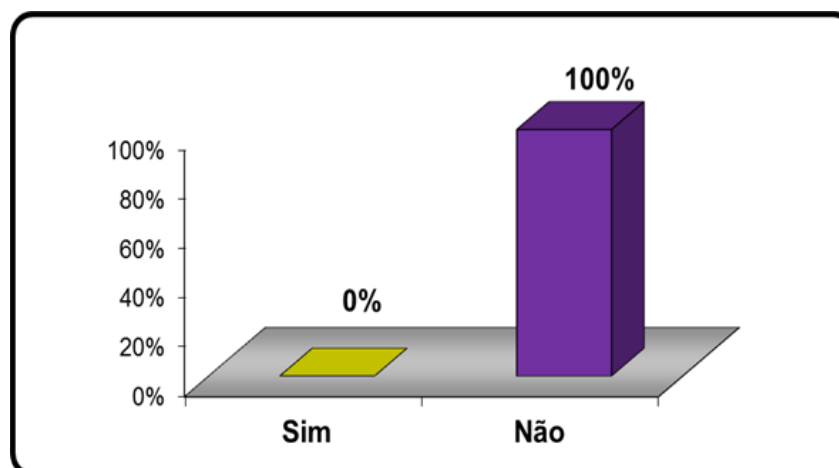
Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Observamos que há um índice de 40% de alunos que presenciaram atos de violência em meio escolar, considerado alto, haja vista que tem influência no processo de aprendizagem do aluno. Situação que merece uma reflexão pela escola, no sentido de compreender e intervir no sentido de amenizar os conflitos existentes e melhorar a qualidade da educação. Tal situação o PEF procura superar com a socialização e melhoria das relações interpessoais. Outros 60% não testemunharam atos de indisciplina e violência em meio escolar.

Caldeira (2001, p. 76-96) salienta que os atos de indisciplina constituem na quebra de regras que organizam o espaço escolar, mas, por outro lado, pode ser uma manifestação à exigência exacerbada e de controle. Para Camacho (2001, p. 129), se refere à “[...] resistência, ousadia e inconformismo”.

Quanto aos atos de indisciplina e violência presenciados aos finais de semana na escola junto às atividades realizadas pelo PEF, responderam não existir.

Gráfico 12 – Presenciar atos de indisciplina e violência aos finais de semana no PEF.



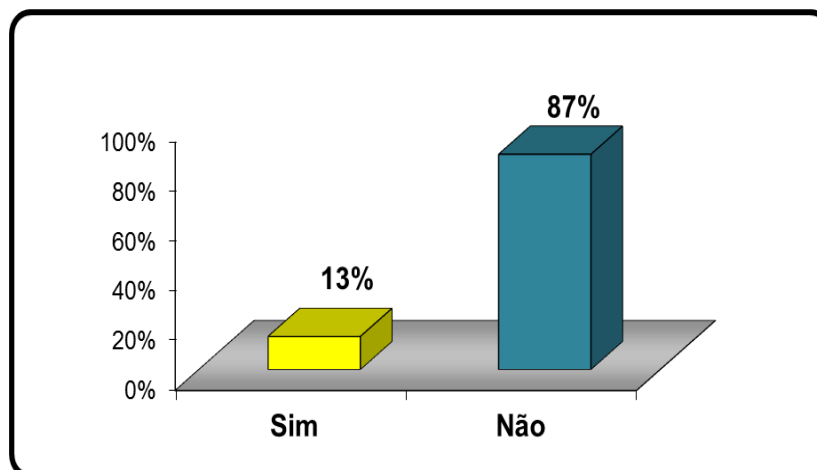
Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Observamos que, apesar de mencionarem não haver conflitos aos finais de semana, há a ocorrência dos mesmos, em especial nas práticas esportivas e que demandam competição. Porém, analisa a sua ocorrência como natural à atividade, razão pela qual, podem ter mencionado de que não ocorre. Entretanto, o Programa Escola da Família reforça a ideia e proposta da cultura de paz, do desenvolvimento do sentimento de pertencimento aos participantes, desenvolvendo a autoestima, e conseqüentemente a minimização da violência escolar.

A violência escolar, assim como os atos de indisciplina são fatores preocupantes, pois despertam um cenário que descaracteriza a unidade escolar, este que deveria ser um lugar de construção de saberes, conhecimento, socialização, cidadania e solidariedade.

O gráfico a seguir apresenta a participação ou se presenciaram atos de indisciplina e violência na escola durante a semana ou nos finais de semana no PEF.

Gráfico 13- Participação em atos de indisciplina e violência durante a semana

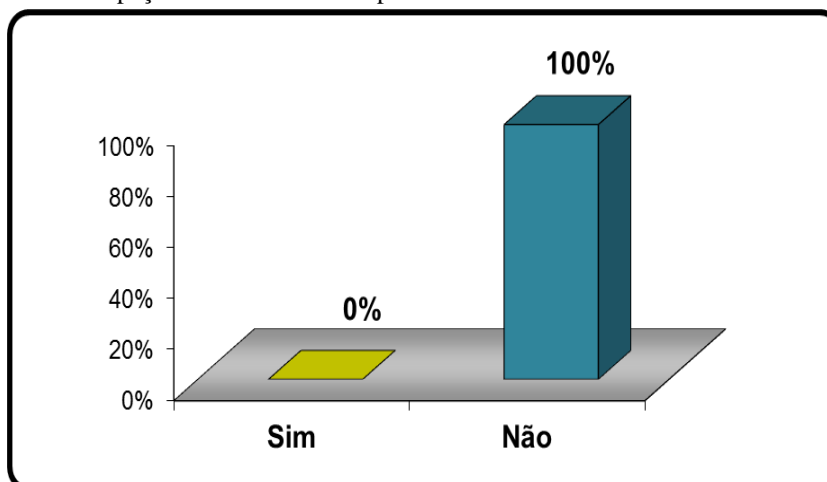


Fonte: Pesquisa de Campo 2015

Observamos que 13% dos alunos mencionam que já participaram ou presenciaram atos de indisciplina e violência durante a semana na escola. A maioria relatou não ter praticado, ou seja, 87% dos respondentes. Porém, há que refletir sobre esse índice, pois o PEF está instituído há mais de 10 anos no estado, e a nosso ver, seria possível diminuir esse percentual.

O gráfico a seguir, apresenta a participação em atos de indisciplina e violência aos finais de semana, ou seja, quando ocorrem as atividades do PEF.

Gráfico 14- Participação em atos de indisciplina e violência nos finais de semana no PEF.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015

A totalidade dos respondentes mencionou que nos finais de semana não há a participação em atos de indisciplina e violência. Porém, avaliamos que consideram naturais os conflitos ocorridos em atividades livres, de lazer e de esportes, portanto, não os caracterizam como atos de indisciplina e violência. .

A violência é um fenômeno que atinge todas as pessoas e instituições, e a escola, alunos e professores não estão imunes à sua ocorrência. Para Spósito (1998), a violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação.

O próximo gráfico aponta para as medidas tomadas pelos professores para resolver os problemas de indisciplina e violência que ocorrem durante a semana. Conforme Aquino (1996), há muito tempo os conflitos deixaram de ser esporádicos no cotidiano das escolas e se tornaram, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos na atualidade.

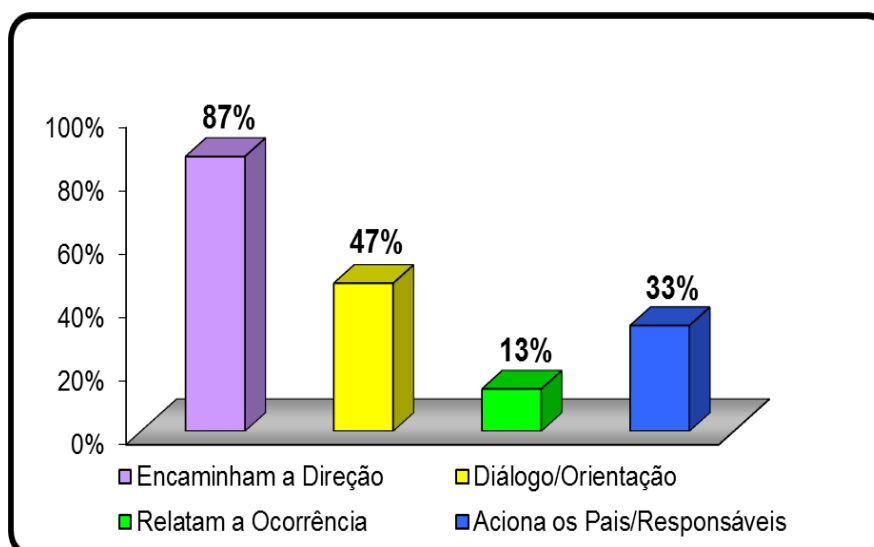
O universo da escola é feito de momentos, e a forma como eles se manifestam assume a composição de cada situação sendo ela de risco ou não, desta maneira, existe um movimento constante e permanente de transformação, pressupondo as situações de riscos e conflitos.

Os alunos consideram que a escola valoriza o bom relacionamento entre eles e os professores e reconhecem a socialização como meio de diminuição da violência em meio escolar. Porém, asseguram ter presenciado ou participado de atos de indisciplina ou violência

Essa relação professor aluno pode ser considerada conflituosa, pois há o embate entre o ensinar e o aprender, o choque de geração e de pontos de vistas. Porém, jamais deve ser desrespeitosa. Deve priorizar a troca de ideias, o pensamento e a condição de ensino e de aprendizagem.

Quanto à atitude dos professores na resolução do conflito, salientaram que a maioria busca resolver a situação na sala de aula, com diálogo e orientação aos alunos, além de relatar e registrar a ocorrência, quando necessário, junto a outras instâncias administrativas da escola. Mencionam o encaminhamento do problema à direção escolar, e em alguns casos acionam os pais ou seus responsáveis, conforme demonstra o gráfico 15a seguir:

Gráfico 15: Atitude que professores adotam mediante atos de indisciplina e violência durante a semana.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

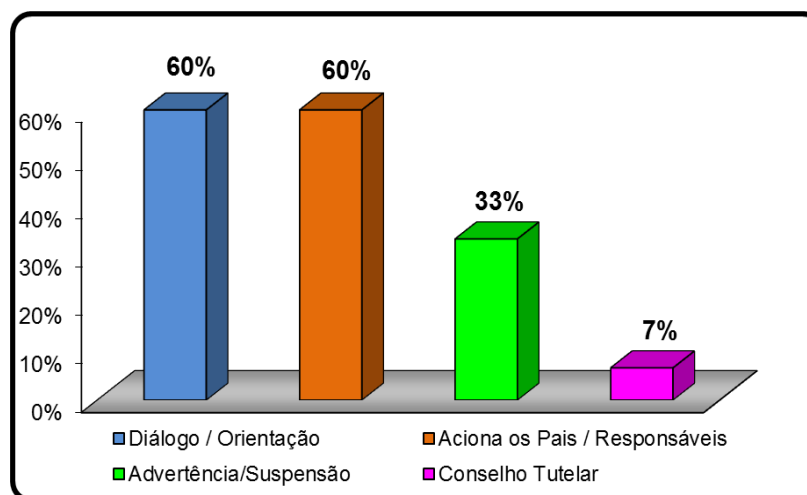
Os dados apresentam um índice de 87% de encaminhamento à direção escolar para a resolução do conflito e 13% informam que os atos são registrados em livros de ocorrência. Outros 47% afirmam que atos de violência e indisciplinas são resolvidos por meio de diálogos e orientações, seja em sala de aula ou na presença do Diretor da unidade escolar. Para 33%, uma das medidas tomadas é o acionamento dos pais ou responsáveis.

Com esses dados faz-se necessário uma reflexão do papel do professor mediador²¹ escolar, seja na orientação aos alunos e professores, seja na mediação do conflito quando instalado. Boa parte dos professores não tem conseguido contornar os conflitos e adotam a política do encaminhamento a outras instâncias, o que a nosso ver, em alguns casos, perde-se a autoridade, por não aproveitar a oportunidade de trabalhar a formação, os limites, as normas que regulam o viver em sociedade e organizam as instituições, ou seja, a educação.

O gráfico abaixo apresenta as atitudes do diretor frente aos atos de indisciplina e violência que lhes são encaminhados.

²¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da resolução SE 19/2010, deliberou a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), a qual faz parte do Programa de Proteção Escolar, instituído pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE).

Gráfico 16: Atitudes adotadas pelos Diretores aos atos de indisciplina e violência que ocorrem durante a semana.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015

As respostas dadas no questionário mostram que os diretores conversam, dialogam para entender o ocorrido, fazendo com que o aluno perceba os seus erros e o orienta para melhorar sua atitude dentro da unidade escolar. Porém, em alguns casos, são aplicadas advertências ou suspensão às aulas, sempre pautado pelo Regimento Interno. Em situações extremas, são acionados os pais ou responsáveis, até mesmo o Conselho Tutelar.

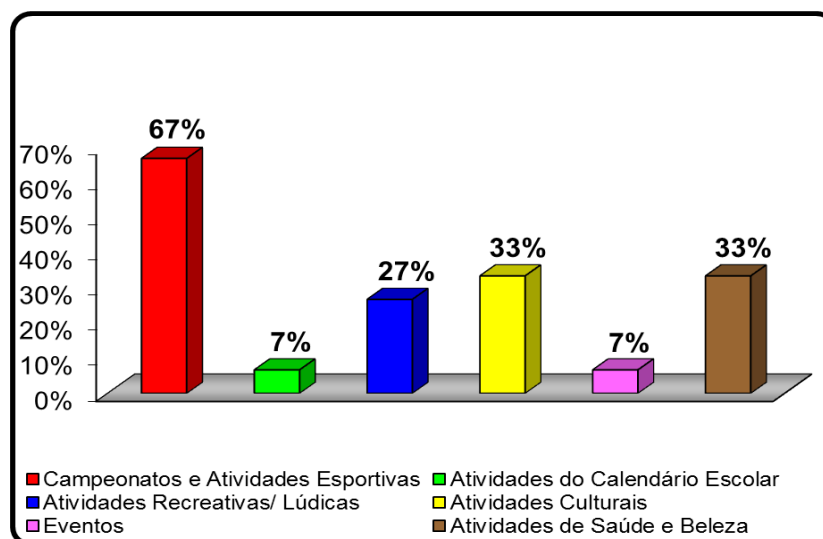
As respostas mostram que em 60%, dos casos, a solução é buscada por meio do diálogo e também o acionamento aos pais ou responsáveis, que buscam o dialogar e a orientação junto aos envolvidos no conflito. Utiliza-se da advertência em 33% dos casos, e o mesmo índice em situações de suspensão às aulas. Sendo que, em 7% dos casos graves, é acionado o Conselho Tutelar.

Quanto à diferença de relacionamento entre os alunos durante a semana na escola daqueles que ocorrem aos finais de semana no PEF salientaram uma rotina cansativa e rígida durante a semana, sem momentos de interações entre os colegas. Durante a semana, segundo os alunos, não há tempo e espaço para diálogos, brincadeiras, campeonatos esportivos, entre outros.

Porém, outros alunos mencionam que não há diferenças, pois conseguem manter um bom relacionamento com os colegas nos dois momentos. O que diferencia é a possibilidade de fazer novas amizades e encontrar pessoas que não fazem parte da escola. Esses depoimentos confirmam os objetivos do PEF quanto à integração entre a escola e a comunidade, com o estreitamento de laços de amizade e de respeito ao outro.

Quando questionados sobre quais as atividades realizadas pelo PEF que incentivam a confraternização entre alunos, pais, professores e comunidade, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico17: Atividades do PEF que incentivam a confraternização entre alunos, pais, professores e comunidade.

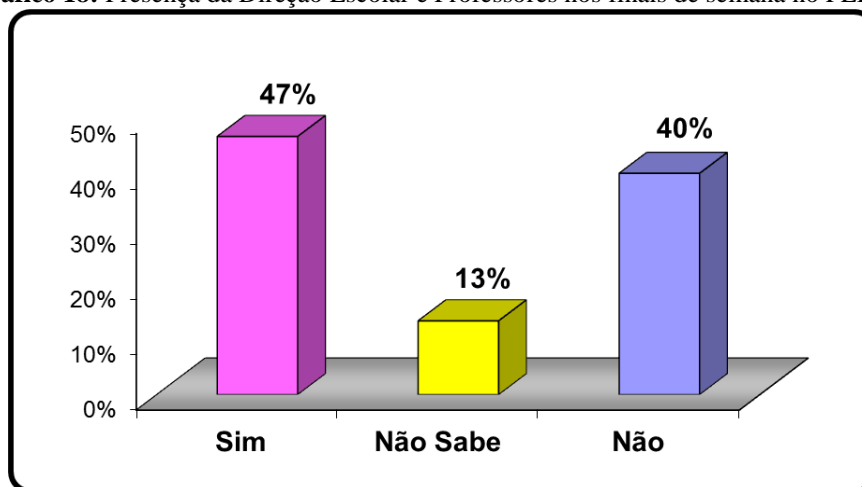


Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

De acordo com os respondentes, as atividades que permitem a confraternização entre os alunos, professores e a comunidade são as atividades esportivas, como campeonatos de futebol, com 67%. As atividades que envolvem a saúde e beleza e as atividades culturais da escola, aparecem cada uma com 33%. As atividades recreativas e lúdicas foram apontadas por 27% dos estudantes e 7% para as atividades propostas pelo calendário escolar, como Um dia na Escola do Meu Filho, e também com 7% eventos diversos. Porém são atividades que ajudam na aproximação da escola com a comunidade.

As respostas salientam a importância da participação dos professores, pais, funcionários e gestor para a integração no ambiente escolar, favorecer a socialização, destruir pré-conceitos e construir relações de amizade, respeito, solidariedade e confiança. A presença do professor e demais membros da escola aos finais de semana consiste em perspectiva produtiva, no sentido de intervir positivamente na relação interpessoal da comunidade.

Portanto, para que ocorra a integração da escola com a comunidade, faz-se necessária a participação dos docentes e da direção escolar nas atividades aos finais de semana no PEF, desenvolvendo eventos e projetos de interesse social. Quanto perguntados sobre essa participação, 47% mencionam que estão presentes nas atividades, 40% disseram que não e 13% responderam que não sabem.

Gráfico 18: Presença da Direção Escolar e Professores nos finais de semana no PEF.

Fonte: Pesquisa de Campo 2015

Importante salientar as respostas que mencionam a presença na escola aos sábados vinculada à obrigação e não ao interesse particular de contribuir com a escola, a comunidade e a minimização da indisciplina e a violência, por meio de um processo de melhoria das relações sociais e interpessoais. Para Luck (2000, p. 16), cabe ao diretor ser [...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Para desenvolver essa dinâmica social, o gestor tem que se envolver na implementação do PEF, pois assim conseguirá uma gestão para estreitar os laços entre a escola e desencadear nos agentes sociais as condições de participação e compromisso articulado com interesses coletivos.

O próximo item apresenta os dados relativos aos membros da comunidade que residem no entorno das unidades escolares.

4.5.4 A Comunidade

Os dados do questionário aplicado à comunidade residente no entorno das escolas possibilitaram compreender a percepção que possuem do PEF e como podem contribuir para a minimização da ocorrência da violência em meio escolar.

Observamos que associaram a violência que ocorre em meio escolar a fatores externos como o tráfico de drogas, a prostituição, a família. Mencionam que na escola há o desrespeito com os funcionários, professores e membros da comunidade.

Um item importante da pesquisa foi a menção de que desconhecem as atividades ou nunca frequentaram o Programa Escola da Família. Porém, outros mencionam que conhecem e até participaram das atividades. Também associam a violência à falta de policiamento e interesse público em resolver a criminalidade e associam à escola durante a semana, por vivenciarem situações constantes de conflitos entre os estudantes.

Em relação à participação da comunidade aos finais de semana nas atividades do PEF, alguns disseram que não participam por entenderem que aos finais de semana a escola deveria estar fechada, pois já ocorre muito barulho dos alunos durante a semana, e que a escola não contribui para a diminuição da violência no bairro, pois é constante a ocorrência de assaltos e agressões físicas próximas à escola.

Já presenciei muitas brigas na porta da minha casa. Muitas vezes grupos de alunos contra um único aluno, ou mesmo as meninas se ofendem e logo partem para a briga, com socos e chutes, existem também muitas ameaças de alunos contra alunos (Morador, A.S, 45 anos – E.E Carlos de Arnaldo Silva).

De acordo com Peralva (1997, p.20);

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relação de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto reprodução de uma cultura de violência.

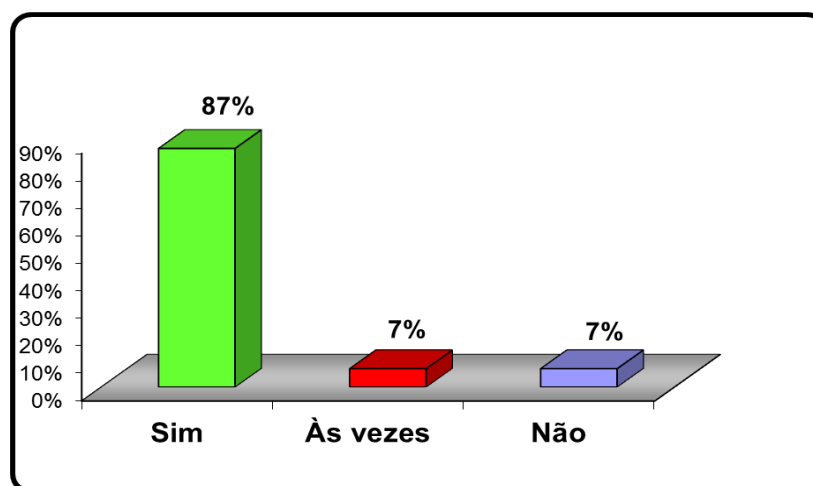
Para Peralva (1997), essa representação cultural só se desenvolve na medida em que se observa o comportamento do universo humano, ou seja, na composição da fragilidade de um modelo que possa ser exercido pelos responsáveis sobre o mundo dos adolescentes e assim estabelecer um modelo representativo de ordem na escola.

Quando perguntados sobre o papel da comunidade nas atividades do PEF, alguns dos pesquisados enfatizaram que as ações do projeto não interferem em nada na maneira pela qual os moradores e a comunidade lidam com a falta de segurança e o medo.

Por mais que a escola tente orientar os seus alunos, os jovens e as crianças a não praticarem violência ou outros tipos de atos, na maioria das vezes os alunos e outras pessoas envolvidas fazem da escola um local de acerto de contas. No Programa Escola da Família existe uma boa vontade por parte dos integrantes, mas não existe um envolvimento coletivo da comunidade na tentativa da diminuição da violência no meio escolar e na própria comunidade. (Morador: T. A. B. 26 anos – E.E. Profº Carlos de Arnado Silva).

No questionário destinado à comunidade foi perguntado como o Programa Escola da Família tem contribuído para a minimização da indisciplina e da violência na escola, 87% dos pesquisados mencionam que o PEF contribui para a minimização da violência, e 7% responderam que às vezes e outros 7% mencionaram que não.

Gráfico 19: Contribuição do PEF na minimização da indisciplina e da violência na escola.



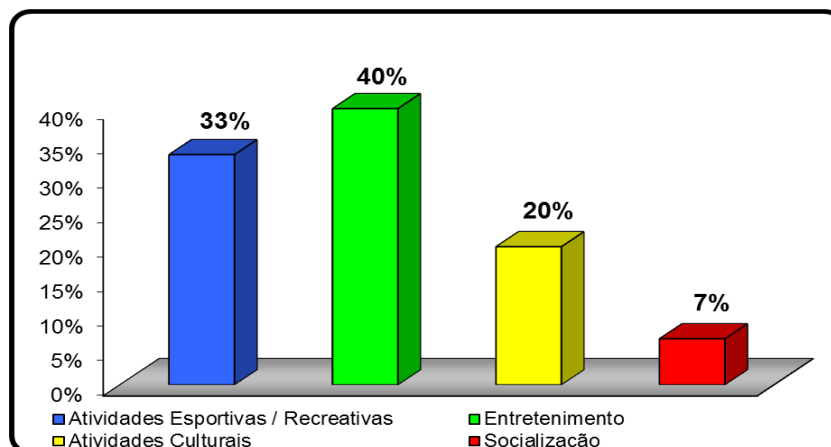
Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

As justificativas salientam que o programa ajuda a desenvolver a interação, a convivência e a conscientização dos jovens por meio de seus projetos, e assim tira os jovens das ruas, oferecendo-lhes oportunidades e atrativos para ocuparem o tempo livre. O fato de as atividades serem coletivas e com pessoas que na sua maioria são desconhecidas, ensina a ter disciplina e respeito. Além disso, o programa promove ações de combate à violência e uso de drogas por meio de palestras e campanhas socioeducativas.

Porém 7% dos respondentes mencionam que não e afirmam que o programa é importante sim, porém sozinho e apenas aos sábados e domingos ele não é capaz de mudar a sociedade, ele até ajuda a diminuir, mas não resolve o problema de um todo. Outros 7% mencionaram que o programa não melhorou em nada a disciplina dos jovens do bairro.

A comunidade externa quando questionada sobre a diferença entre as atividades desenvolvidas durante a semana e aquelas desenvolvidas nos finais de semana, mencionou que desconhecem as ações educativas realizadas no ambiente escolar, no que diz respeito à diminuição da violência.

Gráfico 20: Diferença nas atividades do PEF com as desenvolvidas durante a semana - Visão da Comunidade.

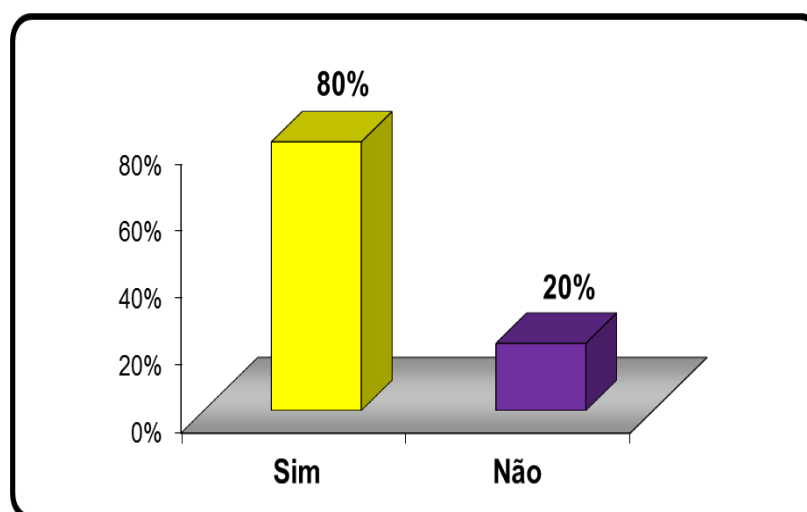


Fonte: Pesquisa de Campo 2015

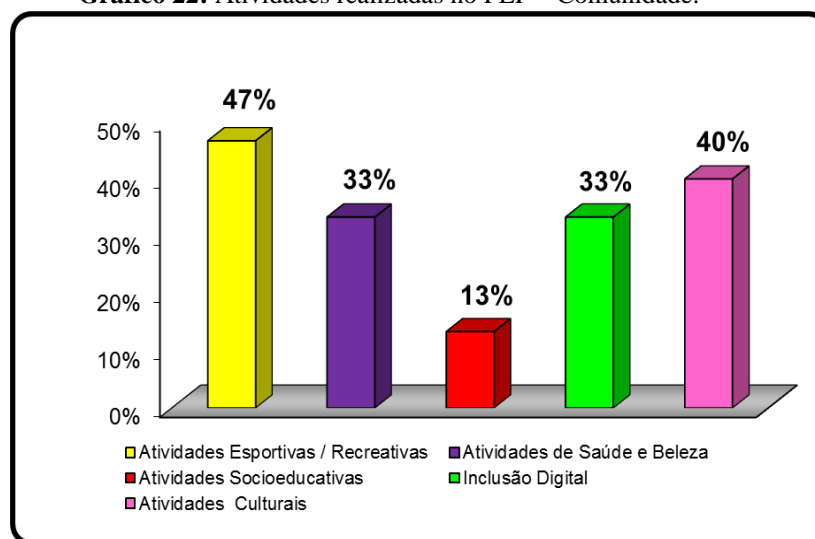
Nessa questão apontam que o diferencial está no ambiente, mais agradável, descontraído e proporciona lazer e diversão, foge da rígida rotina escolar, o espaço é aberto a toda comunidade, sem que cada um tenha obrigação de cumprir algo. Dentre os pontos que ganham destaque nessa diferenciação, ressaltamos atividades de entretenimento com 40% das respostas. As atividades esportivas representam um grande atrativo do PEF e foi mencionada por 33% das pessoas. Outros 20% ressaltaram as atividades culturais e 7% lembraram a questão de socialização como um diferencial do Programa Escola da Família.

Outro ponto abordado neste questionário foi sobre a participação da comunidade nas atividades do PEF e em quais delas. O gráfico abaixo resume as opções escolhidas.

Gráfico 21: Participação no Programa Escola da Família pela Comunidade.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015

Gráfico 22: Atividades realizadas no PEF – Comunidade.

Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Entre os representantes da comunidade, 80% afirmaram ter participado das atividades aos finais de semana e 20% não participaram do PEF. Dentre as oficinas mais citadas, 47% informaram já ter participado de atividades esportivas ou recreativas, como futebol, vôlei, tênis de mesa, gincanas, brincadeiras, entre outros. Das atividades culturais como dança música, artesanato, instrumentos musicais, por exemplo, 40% dos participantes disseram ter participado. Atividades de saúde e beleza e de inclusão digital tiveram 33% cada, e nela estão incluídas a realização de escovas em cabelos, manicures, massagens, aferição de pressão e campanhas de prevenção. Quanto a inclusão digital, oferta de microcomputadores para pesquisas para trabalhos escolares, navegação na internet e também para ensinar o uso das tecnologias de informação. Atividades socioeducativas obtiveram 13% das respostas, e nelas estão incluídas palestras, projetos de prevenção e conscientização.

Quando nos referimos à participação coletiva entre a escola, a comunidade e as atividades realizadas no Programa Escola da Família, deparamo-nos com uma análise referente às ações oferecidas pela escola aos finais de semana, ou seja, os tipos de projetos desenvolvidos e as suas características. Segundo relato de um dos respondentes:

O PEF possui diversas maneiras de conscientizar o público sobre a violência. O Projeto APE (Ações Preventivas na Escola) é um deles, já que através dele falamos sobre temas complexos e de um jeito simples, é fácil para que o público entenda e aprenda sobre eles. A escola contribui muito também, já que durante a semana os professores, diretores e vices, também tentam conscientizar os alunos com palestras, teatro, etc. (D.M.G, 19 anos, E.E. Profa. Sueli da Silveira Marin Batista).

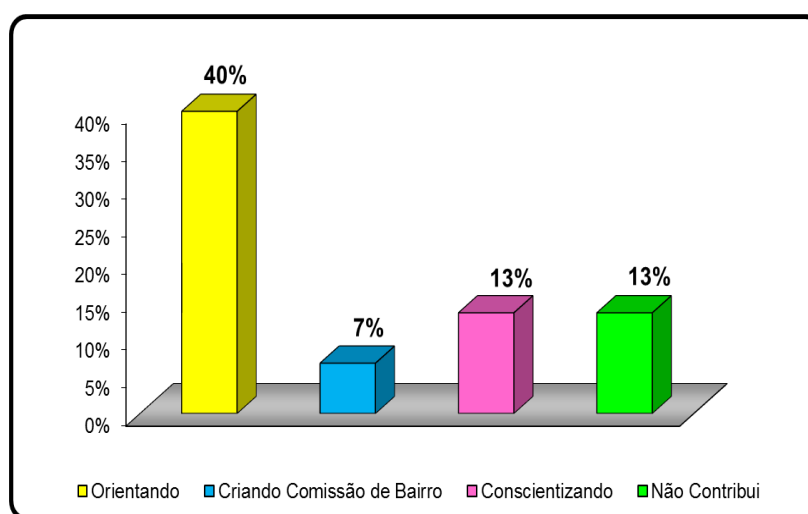
A maioria dos respondentes relata que o programa possui papel de conscientização e propagação de boas práticas ensinando aos seus participantes ações de cidadania e a constituição de valores educacionais e morais. Para outros, por intermédio das atividades coletivas e sociais, as mesmas proporcionam interações pelas quais inibem atos de vandalismo, violência, e outros em decorrência de atribuir ao tempo de permanência nas unidades do PEF uma maior ocupação, fazendo com que a convivência seja mais disciplinada e harmoniosa.

Para alguns dos respondentes, a comunidade deveria participar mais das atividades e despertar maior interesse, pois o programa por si só não consegue resolver todos os problemas de indisciplinas e violência contidas no bairro. A de se educar melhor os filhos, investir em políticas públicas e participar mais nas ações educacionais da escola como conselhos de escola, reunião de pais e tomadas de decisões conjuntas.

O programa é um agente precursor e propagador de boas práticas, porém ele não caminha sozinho. Os problemas com indisciplina e violência dependem de mais iniciativas públicas, contudo se a escola, alunos, comunidade e sociedade em geral não se conscientizarem de seu papel na cidadania e a educação moral e social, de nada adiantará. (M.D.G, 26 anos, E.E Prof. Carlos de Arnaldo Silva).

Após indagar sobre como todos podem contribuir para a diminuição da violência e indisciplina nas escolas, a próxima questão vai ao encontro das ações da comunidade.

Gráfico 23: Contribuições da comunidade para diminuição da violência e indisciplina na escola.



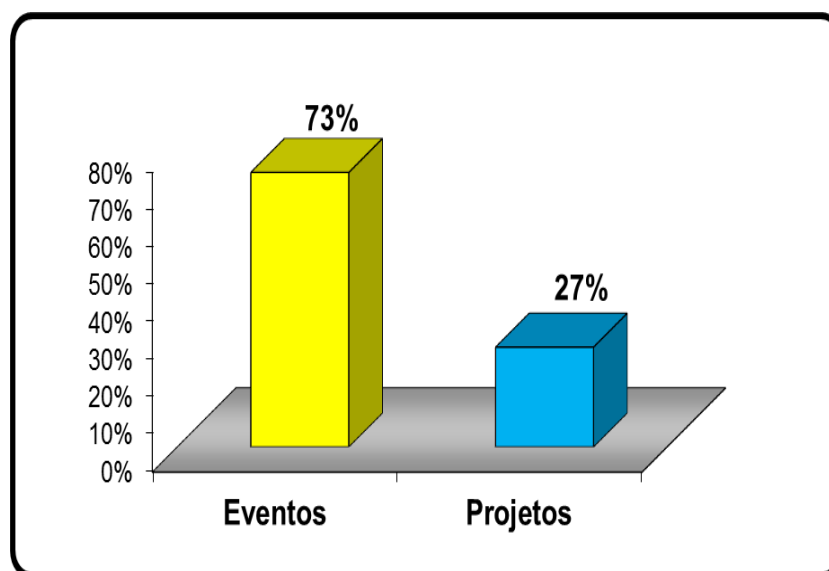
Fonte: Pesquisa de Campo 2015

Dos quinze respondentes, 40% afirmam que a melhor maneira ainda está no modo de orientação e conscientização, 13% conscientizando os participantes da comunidade e outros

13% afirmam que a comunidade não contribui para a minimização da violência escolar, pois ela é passiva aos fatos e poucos se propõem a tomar atitude, apenas observam e criticam, salientando ainda, que é dever da família resolver o problema de indisciplina e não do PEF. Também foi citado que a falta de cobrança da comunidade mediante a falta de investimento público, que é omissa em muitos casos. Afirmam ainda, 7%, que se houvesse uma comissão de bairro e policiamento presente e atuante inibiria a ação de marginais.

Sobre a contribuição do PEF para a integração da escola/comunidade na minimização da violência em meio escolar e no seu entorno, 73% responderam que ocorre mediante as atividades e eventos realizados pela escola com a participação da comunidade, como por exemplo, palestras de combate ao bullying, sobre o consumo de bebidas alcólicas, reuniões escolares previstas no calendário da escola e campanhas preventivas visando à saúde da população. E 27% mencionaram ser por meio das participações nos projetos desenvolvidos na escola, que envolvem as práticas esportivas, as competições e as oficinas com diversos tipos de atividades.

Gráfico 24: Contribuição do PEF para a integração entre alunos, pais e professores na diminuição da violência escolar e em seu entorno – visão da comunidade.



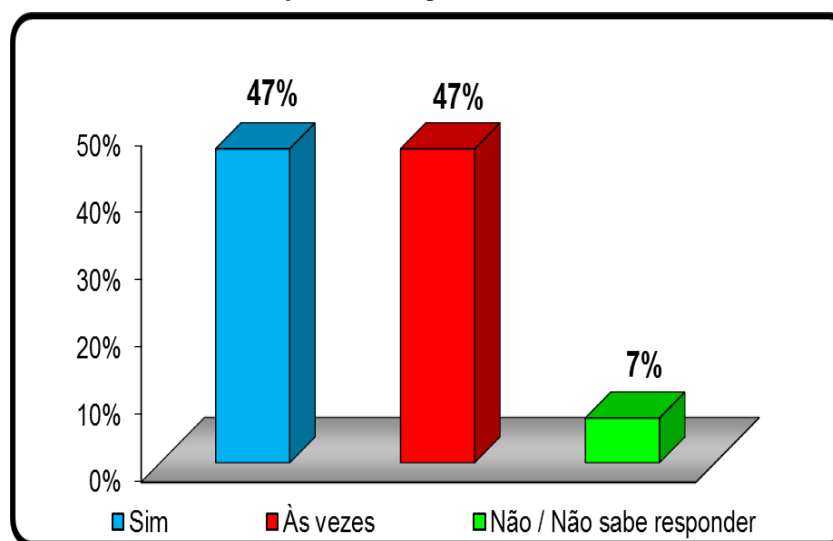
Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

Inferimos que em relação aos projetos e sua contribuição na integração escola/comunidade se deve à descontinuidade de alguns e a falta de divulgação dos mesmos, ocorrendo pouca participação da comunidade externa. Porém, argumenta um respondente dizendo que:

O Programa Escola da Família desenvolve uma série de atividades ao longo do ano que busca a interação entre a escola, a família e os alunos, e muitas vezes se dá através de palestras, gincanas, comemorações de datas festivas, campeonatos entre outros (M.D.G, 26 anos, E.E Prof.º Carlos de Arnaldo Silva).

O gráfico a seguir apresenta os dados do envolvimento da direção escolar e professores da escola.

Gráfico 25: Envolvimento da direção e demais professores aos finais de semana no PEF.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

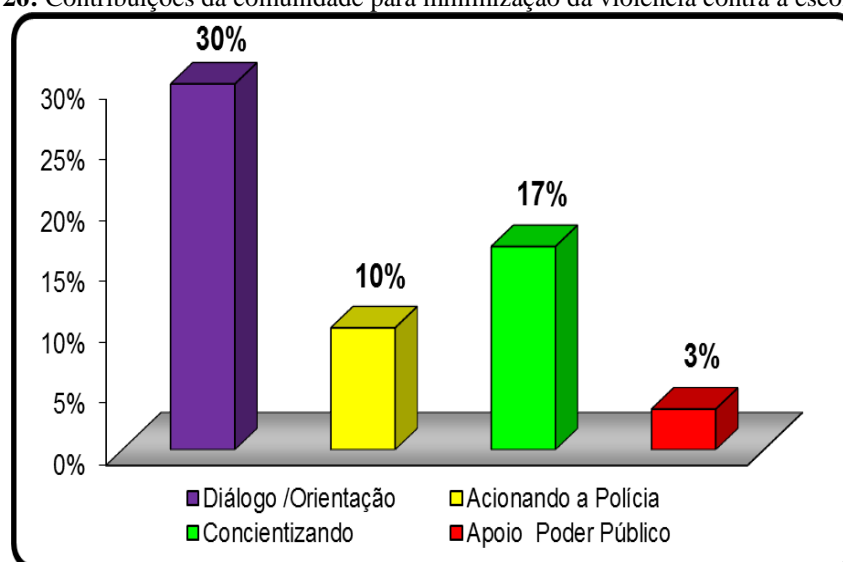
Nesta questão as respostas apresentam dados semelhantes sobre o envolvimento ou não da direção e dos professores nas atividades do PEF, ambas 47%. Importante salientar a necessidade da participação e o envolvimento dos professores nas atividades realizadas pelos projetos desenvolvidos pela escola. Evidencia-se a participação dos professores em eventos ou atividades, especialmente naquelas realizadas aos finais de semana quando faz parte do calendário escolar e datas comemorativas em que são convocados por seus superiores, ou seja, não participam de outras atividades de livre e espontânea vontade. Não souberam opinar ou afirmaram que diretores e professores não participam nos finais de semana um total de 7% dos respondentes.

De acordo com Voli (1998), a relação aluno/professor deve ser colaborativa, de apoio para o desenvolvimento de cada um, baseada no respeito, dignidade, integridade, capacidade, abertura, amor e compaixão mútua.

A última questão aborda como a comunidade pode contribuir para a minimização da violência contra a escola, como vandalismo, depredação, roubos ou outros tipos de ações.

Dos respondentes, 30% afirmaram a necessidade da manutenção do diálogo e a orientação como o melhor caminho. Portanto, aproveitar os contatos com a família no sentido de contribuir com a formação moral da criança e assim utilizar como recurso o pertencimento à escola e formação cidadã. Outros 17% consideram que campanhas de conscientização ajudam a promover o sentido de pertencimento ao espaço escolar, orientando que a escola é um bem público pertencente a cada um e a todos, que deve ser cuidada e mantida para melhor atender as crianças em um ambiente saudável. Já 10% associam que os atos de vandalismo, depredação, roubos devem ser combatidos pela polícia e 3% dos respondentes alegaram que deveria haver mais apoio e iniciativas do poder público no combate à violência.

Gráfico 26: Contribuições da comunidade para minimização da violência contra a escola.



Fonte: Pesquisa de Campo 2015.

A participação comunitária nas atividades desenvolvidas pela escola torna-se essencial, é solicitada pela direção e pelo quadro de professores. Porém, há que se ter clareza quanto ao papel e a contribuição dos pais no processo gerencial e de gestão da escola, desenvolvimento do sentimento de pertencimento e formando as pessoas para o exercício da democracia em todos os níveis necessários ao exercício da cidadania. Portanto, requer que as comunidades interna e externa discutam o que se espera da escola e sobre a educação ofertada. Nesse sentido, o envolvimento de todos é fundamental para discutir estratégias de formação e de enfrentamento a um fenômeno que atinge as pessoas indistintamente, como é o caso da violência.

Assim, é preciso garantir a participação ativa da comunidade, em que todas as opiniões e decisões sejam democraticamente debatidas, conhecidas, respeitadas por todos.

Dessa forma, a equipe escolar poderá desenvolver um trabalho formativo da pessoa humana para viver em uma sociedade livre, democrática e justa.

Assim, faz-se necessário envolver e participar do processo de minimização da violência em meio escolar. O Programa Escola da Família, em seus objetivos, tem essa intencionalidade, de propiciar a participação comunitária, integrando-a à escola. Porém, importante salientar que, boa parte da comunidade escolar não conhece o PEF e suas atividades realizadas na escola, além de não compreenderem que a escola tem uma função social ampla, seu espaço deve ser aproveitado para formar e informar, socializar. Um espaço de convivência e de encontro da comunidade, de compartilhamento e de busca de realizações e produções e de troca de saberes.

Observamos em muitas escolas um estado de abandono de suas condições físicas e estruturais, ou seja, um descaso governamental e de gestão escolar. Essa situação pode passar a impressão de que a responsabilidade é especificamente do outro, do governo, portanto não associando a escola como espaço coletivo, público e que merece a proteção de todos e de cada um. Desse modo, a participação dos membros da comunidade, de proteção a um bem público deve ser de todos.

4.5.5 Os Diretores

A participação dos Diretores das unidades escolares nas atividades realizadas pela escola reflete o processo da administração escolar que prima pela qualidade formativa dos alunos. Na conjuntura atual, entre os papéis exercidos pelo diretor, está o de administrador escolar com reflexo na mediação de conflitos, envolvendo a percepção da realidade e do contexto social da escola e da comunidade em seu entorno.

Conforme o Manual Operativo (2014, p.8), compete ao diretor:

Promover integração do Programa como projeto pedagógico da escola, por meio das ATPCs, articulando atividades dos docentes da Unidade com educadores do Programa; disponibilizar espaços escolares e equipamentos para o desenvolvimento dos projetos do Programa e assegurar local adequado para o armazenamento dos materiais adquiridos para as atividades; participar do planejamento das atividades do Programa e garantir que esse esteja contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola; divulgar o Programa para a comunidade intra e extraescolar; planejar e executar ações, em conjunto com a Coordenação Local e Regional, com vistas ao estabelecimento, manutenção e reconhecimento de parcerias, e incentivar a busca por adesão de voluntários ao Programa; acolher a comunidade; promover a conservação e manutenção do patrimônio público escolar por meio do envolvimento da comunidade; avaliar com a equipe de Educadores Profissionais, universitários e comunidade o andamento do Programa; o Diretor organizará a Unidade Escolar para que essa desenvolva o Programa Escola da

Família aos finais de semana, como por exemplo, providenciando substituição do Vice-Diretor ou Educador Profissional, quando esses estiverem em férias ou em qualquer tipo de afastamento.

Dessa maneira, o papel do diretor dentro da proposta do Programa Escola da Família, visa garantir o seu funcionamento e seu reconhecimento, enquanto projeto integrador entre a comunidade e a escola, com uma visão administrativa, pedagógica e social.

Para Alonso (1978, p. 3-4):

A direção da escola é tarefa fundamental, tanto no conjunto das atividades administrativas de uma unidade escolar, como no conjunto das atividades administrativas ao nível do sistema escolar geral, uma vez que dela depende tanto a realização de objetivos e necessidades sociais mais próximas (da localidade em que se insere), como a realização de objetivos educacionais mais amplos (fins sociais da educação, em termos nacionais ou mesmo universais), aos quais se subordinam os primeiros.

A participação dos diretores viabiliza o desenvolvimento de todo e qualquer projeto ou programa na escola, pois se torna o elemento articular entre as questões administrativas e pedagógicas e, nesse sentido, ao viabilizar o funcionamento do PEF, estreita as relações entre escola e a comunidade.

No que compete às atribuições dos diretores sobre o funcionamento do PEF, as contribuições neste estudo salientam a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, como também a aceitação e a integração da comunidade local na tomada de decisões do colegiado escolar.

O questionário direcionado aos diretores buscou conhecer sua contribuição quanto à implementação do PEF e sua relação quanto à minimização da violência no âmbito escolar. Uma vez que o Programa tem como objetivo a integração escola/comunidade, a complexidade das relações frente aos diversos interesses e jogos de poder para a sua integração pode tornar-se conflituosa.

Assim, é possível questionar: até que ponto a escola mudou o seu perfil, a qualidade das relações interpessoais, a realização das atividades de forma interdisciplinar e coletiva que tenha propiciado condições para a integração ora preconizada? Há mecanismos democráticos que permitam ouvir o outro e aceitar sugestões de mudanças? Há contribuições que alterem comportamentos em busca de uma cultura de paz?

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de

aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

O fato de o processo de gestão democrática da escola fazer parte do Projeto Político Pedagógico, da Constituição Federal, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 faz presumir que as relações de força dentro das instituições de ensino devem priorizar a integração, a cooperação e a participação das pessoas envolvidas com a escolarização.

Paro (1996, p.151) faz menção sobre:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

Porém, Paro (2005, p. 16) salienta as dificuldades de consolidação da gestão democrática, dizendo que:

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades [...].

O autor reforça a ideia da participação democrática na gestão da escola de modo a proporcionar a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes, capazes de enfrentar o mundo do trabalho. Um espaço de interação social e de produção de saberes em prol da aprendizagem significativa do aluno.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 26), na escola é preciso:

[...] provocar a organização racional da informação fragmentaria recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas formadas pela pressão reprodutora do contexto social. [...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se

possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação.

Portanto, as questões dirigidas aos diretores das escolas, buscaram compreender o processo da gestão escolar e sua relação com a implementação do PEF. Inicialmente questionados sobre como o PEF tem contribuído na minimização da indisciplina e da violência na escola, o Diretor 1 respondeu que os alunos considerados indisciplinados nas aulas ao participarem do Programa, apresentam comportamento diferenciado.

O Diretor 2 afirma que o Programa tem contribuído para a mudança de comportamento dos alunos que frequentam o projeto, visto que sentem-se responsáveis pelo ambiente e procuram conservá-lo. Além disso, segundo o diretor, as oficinas proporcionam aproximação e melhor relacionamento na escola. O Diretor 3 mencionou que o programa não tem apresentado contribuições quanto à minimização da indisciplina e da violência na escola. E o Diretor 4 preferiu não colaborar com a pesquisa e não respondeu o questionário. Essa negativa, a nosso ver, demonstra a falta de interesse com a formação do outro, com a educação e com a implementação do PEF na escola. Talvez haja desconhecimento em relação ao próprio programa.

Quando questionados sobre o que torna diferentes as atividades do final de semana do PEF com as atividades semanais da escola, o Diretor 1 relatou que como o programa possui 4 eixos a serem seguidos, as atividades desenvolvidas diferem, além das oficinas que são voltadas para o desenvolvimento das habilidades específicas dos participantes, que distingue do cotidiano escolar semanal. O Diretor 2, por sua vez afirmou que o diferencial está no fato do programa ter a participação de voluntários em suas atividades o que não ocorre durante a semana, pois desperta o senso de pertencimento e envolvimento com as atividades nos finais de semana, diferentemente das atividades realizadas semanalmente. Já o Diretor (a) 3 afirmou que as atividades propostas no início do programa não acontece de acordo com os seus objetivos e intencionalidade e seu cronograma devido à descaracterização das suas funções por falta de planejamento; necessita, portanto, de um redirecionamento.

Percebe-se na fala do Diretor (3), a necessidade de uma reflexão organizacional da escola e um diálogo no tocante à reorganização, reavaliação e de auxílio nas ações a serem desenvolvidas e planejadas para que surtam os efeitos desejados e necessários, pois não há uma articulação pedagógica e de acompanhamento das ações desenvolvidas aos finais de semana no PEF com o projeto pedagógico da escola.

Diante do exposto, observamos que as atividades desenvolvidas não mantêm uma relação e integração com o Projeto Pedagógico da escola. E o trabalho realizado durante a semana não possui inter-relação com aquelas realizadas no PEF, aos finais de semana. Portanto, nas respostas, fica evidenciado um trabalho fragmentado e de falta de compreensão dos objetivos do PEF de fazer a integração escola/comunidade, melhorar a qualidade do ensino e, de forma especial, poder lidar com os conflitos que ocorrem na unidade escolar e saber mediá-los.

Na terceira pergunta, ao serem questionados sobre como os diretores resolvem os problemas de indisciplina e violência na unidade escolar, o Diretor 1 mencionou que convoca os pais ou responsáveis para comparecerem à escola para tomar ciência dos fatos com a presença de seu filhos e receber colaboração dos mesmos na resolução do problema. O Diretor 2, utiliza o diálogo como forma de intervenção nos conflitos e salientou que em alguns casos, utiliza os órgãos oficiais competentes para tratar do problema, como o Conselho Tutelar, o encaminhamento para o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), entre outros. Para o Diretor 3, os conflitos no dia a dia são resolvidos com orientação, acionamento de pais e quando necessário ou na falta desse um responsável, além de requerer a presença do Conselho Tutelar do Município em alguns casos.

Observamos nas respostas dos diretores que eles utilizam o diálogo e o uso de outras instâncias, como o Conselho Tutelar e o CRAS para solucionar os conflitos na escola, porém não justificam em que circunstâncias recorrem a essas instituições. Por outro lado, não percebem o espaço e as atividades desenvolvidas no PEF como uma possibilidade de minimizar os problemas de violência em meio escolar. Ou seja, reafirmam a fragmentação do trabalho realizado na escola, e uma política de encaminhamento dos problemas a outras instâncias, sem, contudo, esclarecer quais tipos de problemas não conseguem resolver.

Na quarta pergunta foram questionados sobre a contribuição do PEF para a minimização da indisciplina e violência na escola. O Diretor 1 e o Diretor 2, mencionaram que os alunos que apresentam indisciplina durante a semana apresentam um comportamento diferenciado no final de semana, ou seja, o aluno em outro espaço tem apresentado outro comportamento. O Diretor 1 e o Diretor 2, mencionam que o aluno tem outro comportamento fora da sala de aula, entretanto, não compreendem que o espaço do PEF apresenta uma outra dinâmica, a de melhorar as relações interpessoais, e nesse sentido, mais livre e com atividades que buscam uma realização coletiva e colaborativa, de entretenimento e de socialização.

O Diretor 1, salientou que as palestras sobre a violência e bullying na escola apresentam bons resultados. Para o Diretor 2, a participação da comunidade nas atividades desportivas quando da realização de campeonatos e gincanas culturais contribuem para a melhoria da indisciplina e violência na escola. O Diretor 3, afirmou que o PEF não tem contribuído efetivamente, pois o programa necessita de um redirecionamento e que as oficinas deveriam ser trabalhadas de acordo com o projeto e voltadas especificamente para os alunos, uma vez que, para ele, a abertura da escola e a participação da comunidade faz com que o acesso ao espaço escolar torne-se vulnerável para que seja utilizado para a prática de atividades ilícitas.

Como uma das propostas do Programa Escola da Família é de promover a confraternização entre pais, professores e alunos, os diretores foram questionados sobre quais atividades desenvolvidas pelo Programa têm contribuído para minimizar a indisciplina e a violência em meio escolar. O Diretor 1, mencionou que o programa tem promovido eventos envolvendo a comunidade escolar para que haja um bom relacionamento entre os diversos segmentos. O Diretor 2, reforçou a ideia anterior, enfatizando que essas confraternizações ocorrem principalmente nas atividades marcadas por datas comemorativas, assim também, aquelas que são propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como Um dia na Escola do meu filho, onde discute-se o espaço escolar e as atividades desenvolvidas. Ou seja, não participam voluntariamente das atividades do PEF, apenas quando são convidados em datas específicas. O Diretor 3, por sua vez, menciona que os pais participam apenas quando há futebol e o oferecimento de uma alimentação, tornando-se assim um atrativo, caso contrário, a participação é quase inexistente.

O PEF objetiva o envolvimento e a participação dos professores nas atividades aos finais de semana. Nesse sentido, os diretores foram questionados sobre como é o envolvimento dos professores nas atividades. O Diretor 1, afirmou que é perceptível a presença dos mesmos em eventos comemorativos e em datas especiais. O Diretor 2, mencionou que grande parte dos professores se envolvem em eventos oficiais do calendário escolar. O Diretor 3, mencionou que há uma deficiência e uma escassez de docentes para ministrarem aulas e por isso, não há possibilidade de os mesmos se envolverem nas atividades dos finais de semana.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o

controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

Ou seja, ao analisarmos as respostas dos diretores quanto à finalidade do programa no que se refere ao estreitamento das relações entre os alunos, professores e alunos, professores, comunidade externa e alunos, observamos que não há um planejamento claro de integração e envolvimento, são ações fragmentadas realizadas por grupos de professores e sem relação com as atividades que ocorrem durante a semana. Nesse sentido, podemos inferir que o Programa pouco tem contribuído para que haja um processo de melhoria das relações interpessoais entre a comunidade interna e externa, o que não ajuda quanto à minimização dos problemas de indisciplina e violência que ocorrem no meio escolar. Segundo Paro (2005, p. 17), “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”.

Por fim, os diretores foram questionados sobre que contribuições a abertura das unidades escolares aos finais de semana trouxe à comunidade. O Diretor 1, mencionou as capacitações com temas relevantes sobre a saúde e o bullying e a realização de oficinas na área da beleza, artesanato e de saúde, oportunidade de aprendizagens que auxiliam as famílias como um meio de ampliação da renda.. O Diretor 2 , mencionou que a abertura do espaço escolar nos finais de semana proporcionou à comunidade um local de confraternização, esporte, cultura e lazer, haja vista que o bairro não oferece infraestrutura de atendimento aos seus moradores. Para o Diretor 3, a abertura da escola aos finais de semana deveria ser de aprendizado e socialização. Entretanto, segundo esse diretor, as contribuições são parciais, e cita como exemplo, o uso restrito do Laboratório de Informática onde funciona o Programa ACESSA ESCOLA²², que limita o uso dos computadores apenas para jogos. Mencionou que há iniciativas de reforço escolar nas áreas de Química e Física por parte dos próprios alunos. Que as atividades são bem planejadas para ocorrerem em apenas um dia, ou seja, no sábado. Acha necessário um repasse maior de verbas para as oficinas, e assim, ocorrer um curso e o ensino na área de panificação, diversos tipos de artesanato e manicure. Argumenta ainda, o Diretor 3, que o uso do espaço escolar aos finais de semana pela comunidade tem sido para que as pessoas venha arrumar o cabelo, pintar as unhas, jogar bola, brincar no computador.

²² O Programa ACESSA ESCOLA é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, conduzida pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Gestão Pública, que tem por objetivo promover a inclusão digital e social, além de estimular o uso da internet para enriquecimento da formação cultural, intelectual e social dos usuários das escolas da rede estadual de ensino.

Importante salientar que nas respostas ao questionamento sobre as contribuições oferecidas à comunidade pela abertura da escola aos finais de semana, todos os diretores apresentaram vantagens, inclusive com sugestões para o aperfeiçoamento das atividades e da integração escola/comunidade. Entretanto, ao analisarmos as respostas, é possível perceber que o programa não conseguiu atingir totalmente seus objetivos. Isso porque não há uma integração entre as atividades desenvolvidas durante a semana com aquelas realizadas aos finais de semana. Todavia, as atividades que ocorrem nesses espaços temporais, são desconectadas, não há uma inter-relação de conteúdos ou planejamento que integrem os dois momentos. A nosso ver, trata-se de uma questão administrativa, organizacional e pedagógica para o melhor aproveitamento do Programa.

CONCLUSÃO

Analisar o Programa Escola da Família na cidade de Jales, do Estado de São Paulo, significou compreender a implantação e a implementação desse programa como uma das políticas educacionais do Governo do Estado de São Paulo e sua relação com a aproximação da escola/comunidade, além de relacionar essa aproximação com a minimização da violência em meio escolar.

Observamos que a participação da comunidade nas ações ligadas ao ambiente escolar permite reconhecer alguns avanços sobre a construção democrática da escola, porém ainda é muito rasa, na medida em que pouco se efetua na tomada de decisões as opiniões comunitárias, ou decisões construídas dentro de uma construção coletiva. Essa morosidade ou mesmo empatia nos permite afirmar que esse processo é permeado de retrocessos nos quais se consolide certa importância. Portanto, apenas a utilização do espaço escolar nos finais de semana com as atividades do Programa Escola da Família não consolida uma participação democrática e de aproximação entre a escola e a comunidade, uma vez que a tomada de decisões sobre situações administrativas e pedagógicas ou outras, ainda encontra-se ao cargo da equipe gestora, ou seja, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professores.

Paro (2005, p. 37) salienta que:

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso porque tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão de divergências nas discussões e decisões.

Cabe compreender de que maneira o espaço público pode ser ocupado como domínio democrático e como as ações do Programa Escola da Família contribuem para essa situação de estabelecer a efetivação democrática da escola. Veiga e Resende (2001) argumentam que a gestão participativa e democrática no meio escolar requer uma reestruturação cultural e de ideias sobre o papel da instituição de poder no ambiente escolar.

Essa reestruturação sobre a qual os autores argumentam condiz a uma socialização, o que implica na aproximação da comunidade local ao convívio escolar, de modo a gerar o sentimento de pertencimento ao local e definir o seu papel enquanto membro daquele meio. O Programa Escola da Família compreende esse sistema, porém a sua forma de funcionamento não atinge a plenitude executora nessa relação de participação efetiva no cotidiano escolar.

Dessa forma, suas ações em aproximar a comunidade do convívio no meio escolar se restringem apenas a ações isoladas como festas, palestras, eventos de orientação e saúde, e que por muitas vezes não atingem o objetivo central, seja pelo desinteresse da comunidade, pela falta de planejamento da unidade escolar, como também, pela falta de uma organização comum entre a semana letiva e os finais de semana.

Para essa compreensão, este estudo verificou a opinião do público alvo, participante do PEF, membros da comunidade residentes na região circunvizinha às unidades escolares pesquisadas e os diretores das escolas sobre a proposta da abertura das unidades escolares aos finais de semana e como ela tem ou não contribuído para amenizar a violência, tanto interna, quanto externa.

Ponderando a leitura a respeito da integração escola/comunidade, destacamos o papel da escola como local privilegiado de interação e sociabilidade, por parte de professores, alunos, pais e a comunidade, primando pela autonomia dos sujeitos. No espaço escolar as relações são construídas a partir de vínculos permeados por amizades, conflitos, sentimentos, intenções e interesses. Pois, segundo Demo (1996, p. 16, apud CRUZ, 2009), “educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”.

Nesse universo, o Programa Escola da Família apresenta uma maneira possível de acreditarmos nas parcerias entre a escola e a comunidade local, além de considerar o educando como sujeito do processo. No entanto, este estudo possibilitou elucidar algumas incertezas no que compreende verdadeiramente a relação entre a comunidade e a escola.

Escola e família compreendem dois segmentos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória da vida das pessoas. De acordo com Rego (2003), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem para a formação do cidadão e exercem influência sobre ela. Nesse sentido a escola e a família insurgem em duas perspectivas fundamentais para despertar o processo construtivo das pessoas o tocante aos processos físicos, intelectuais, sociais e emocionais. Cabe à escola construir e desenvolver um sentido sob a perspectiva dos componentes curriculares e uma significância sobre a instrução e apreensão de conhecimentos, permeada por uma centralidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Já a família possui, nos seus objetivos, métodos e modelos diferentes, promovem o processo de socialização, sobrevivência e desenvolvimento no plano afetivo e cognitivo.

Nesse sentido os ambientes familiares e escolares são descritos como cenários de desenvolvimento humano, observando-se a necessidade do estabelecimento entre as relações e vivências interpessoais de cada sujeito.

A escola constitui um cenário diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne a diversidade do saber e do conhecimento, atividades de valores morais e éticos, onde as regras e normas estabilizam o viver em comunidade, o qual é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002). É nesse ambiente que os indivíduos formam o seu desenvolvimento global, mediante as construções das atividades de sala de aula ou fora dela. (REGO, 2003).

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Cabe ao sistema escolar o envolvimento de uma gama de pessoas ligadas direta e indiretamente, no qual as interações muitas vezes complexas e diferenciadas provocam a discórdia e o uso da agressão verbal ou física. Esse ambiente multicultural e diversificado que abrange o processo de socialização transcende os muros da escola ou vice-versa, faz com que o espaço acadêmico transforme-se em um local de conflitos e acerto de contas. Marques (2001) destaca a função da escola no século XXI que tem como objetivo estimular o potencial do aluno e levar em consideração as diferenças socioculturais.

Como função social a Escola é um local onde visa a inserção do cidadão na sociedade, através da inter-relação pessoal e da capacitação para atuar no grupo que convive. Forma cidadãos críticos e bem informados, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive... A Escola tem um compromisso com a Educação, devendo atuar forma abrangente, não só tendo como objetivo a instrução. Deve manter uma visão holística, procurando avaliar, para melhorar, todos os aspetos dos quais o ser humano é constituído. Deve prover os indivíduos não só, nem principalmente, de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Assim, tem como objetivo básico a socialização dos alunos para prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho e que se incorporem à vida adulta e pública. (THOMAZ, 2009, p. 327).

Nessa direção, ações como o Programa Escola da Família delinearão para um sentido de impotência, ou de má interpretação das propostas iniciais. Partindo do pressuposto de que a educação e o lazer são direitos de todos, busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores das

relações humanas. É com base na melhoria da qualidade de vida, por meio de atividades de educação, lazer, cultura, esporte, educação para o trabalho, ética e cidadania que os projetos são desenvolvidos.

O Programa Escola da Família, em funcionamento desde 2003, modificou o dia-a-dia escolar, no que se refere à relação entre escola e comunidade e essa interação permitiu um novo olhar se lançar sobre a educação pública paulista um olhar, que representa um modelo de formação global, no qual o indivíduo está envolvido pela composição de uma formação por intermédio da socialização e de uma educação informal.

Conforme Falcão (2009, p. 18):

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Sob esse olhar o PEF delinea suas ações para a qualificação de frequentadores e participantes aos finais de semana dentro das unidades escolares disponíveis, uma vez que o registro de participações está relacionado dentro de suas diretrizes de funcionamento. Por outro lado, no PEF existe a incoerência quando nos referimos à composição do processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que a relação entre a educação formal aplicada durante a semana letiva é falha e inépcia, pois na maioria das vezes as atividades oferecidas que envolvam temas transversais, por exemplo, não possuem um caráter educativo e nem pedagógico. Esses distanciamentos entre as atividades semanais da escola e daquelas desenvolvidas aos finais de semana ocorrem em todas as unidades pesquisadas neste estudo.

Observa-se ao longo deste trabalho que a escola aos finais de semana é vista como um espaço aberto apenas para práticas esportivas, de lazer e encontro de crianças e jovens. Em consonância com a convivência, não há na participação dos frequentadores uma visão sobre a educação formal correlacionada com as disciplinas ofertadas durante o período regular. Neste estudo, outro ponto interessante é a respeito da violência e como ela é tratada pelo PEF aos finais de semana e pela escola durante a semana. Estranha-se a postura dos diretores quando perguntados sobre a questão da violência na escola. Dos quatro diretores selecionados, apenas três aceitaram responder o questionário deste estudo; e a negativa de um deles se deu por motivos fúteis.

Debarbieux (2001), Charlot (2002), Abramovay e Rua (2004) a respeito da violência à escola e na escola, consideram que seus efeitos e seus registros são pequenos, considerando-se a gravidade dos atos, e esse fato indica que a escola vive em constante conflito, pois presencia a delinquência, os insultos, os pequenos furtos, o vandalismo, a depredação, entre outros problemas.

Desse modo, os dados obtidos consolidam que na maioria dos casos a indisciplina na sala de aula e nas relações professor – aluno, aluno – aluno, direção – alunos vivem em constante conflito.

Percebeu-se neste estudo que os diretores possuem receios em registrar as agressões e os atos de vandalismo ou indisciplinas de seus alunos no Registro de Ocorrências Escolares (ROE), devido à preocupação de terem que se responsabilizar por futuras punições, ou até mesmo por cumprirem determinações de superiores. Porém, como apresentado acima, as ocorrências de indisciplina e violência escolar são muitas vezes esclarecidas ou registradas internamente na unidade escolar, por meio de advertências e outras punições.

O estudo nos possibilitou também conhecer a realidade das unidades escolares aos finais de semana como também estabelecer uma relação entre a participação do professor na escola durante a semana e sua presença aos finais de semana. É nítida a ausência desses no que diz respeito à participação no Programa Escola da Família, como também o desconhecimento de membros da comunidade no entorno das unidades escolares. Muitos moradores reforçam a tese de que a violência deve ser tratada pela polícia e que nos finais de semana, assim como durante a semana, a escola é apenas um depósito de crianças e jovens e que, por diversas vezes quase corriqueiramente entram em conflito dentro e fora das dependências escolares.

Por outro lado, a implementação do Programa Escola da Família que norteou esta pesquisa nas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales apresentou alguns indicadores significativos, considerando o conceito de funcionamento e atendimentos às expectativas da proposta de abertura das unidades escolares aos finais de semana. Existe no programa uma articulação entre a diminuição da violência no meio escolar e o atendimento à comunidade local no estreitamento das relações sociais. Isso ocorre, por exemplo, quando associamos as ações apresentadas pelo PEF aos finais de semana como um complemento semanal. Em alguns momentos há uma ineficiência durante a semana que deve ser suprida nos finais de semana, como, por exemplo, os projetos relacionados à campanha contra a dengue, educação no trânsito, combate às drogas e outras.

Os questionários aplicados neste estudo apontam que os respondentes percebem a abertura da escola aos finais de semana como centro de lazer e recreação, um local de socialização e interação entre todas as idades.

Outra situação encontrada nas atividades do PEF diz respeito às ações da educação formal desenvolvidas no PEF aos finais de semana e que não fazem parte das propostas ou das intenções dos membros da comunidade. Isso demonstra que este tipo de ação atrai pouco público ou nenhum resultado. Há também as desconexões entre as ações e seus objetivos, muitas delas desenvolvidas sem uma continuidade, e sem objetividade, pois só ocorre devido a presença de algum membro superior ou alguma cobrança em formato de relatório da Coordenação Regional como, por exemplo, o dia internacional da mulher, o dia das mães e outras datas cívicas.

Quando abordamos a questão da violência aos finais de semana nos referimos à condição de violência que o Estado conceitua para esse projeto. Isso quer dizer, a que tipo de violência a proposta do PEF se refere? Tratada anteriormente neste estudo, a violência é um fenômeno de difícil definição, pois está envolta nas condições sociais, políticas, econômicas, religiosas e outras mais, porém esta análise diz respeito à propositura com que esse conceito é visto dentro do Programa Escola da Família.

Há de se definir, a questão da violência como incivilidade ou ato criminoso, e nesse sentido, esta abordagem considera que as unidades escolares pesquisadas possuem as mesmas características em relação à clientela durante a semana e nos finais de semana. Do ponto de vista indisciplinar, todas vivenciam esses atos dentro da escola e no seu entorno, porém o que muda são os tipos de ações que cada ato de indisciplina representa no cotidiano escolar, e dentre esses podem ser citados o desrespeito aos professores, funcionários e direção.

Aferimos que a abertura dos portões da escola à comunidade nos finais de semana com a implantação do Programa Escola da Família não representa alterações nos padrões das interações escolares. Tais ações contribuem, mas devem estar entrelaçadas com outras ações e atividades indutoras do Programa.

Essa colocação no que diz respeito aos alunos, muito se associa à abertura das escolas nos finais de semana, quando, segundo eles, ocorre lazer e entretenimento, encontro de amigos e diversas atividades esportivas, culturais e sociais.

Em relação ao olhar da comunidade, existe um distanciamento dessa com as atividades do PEF, decorrente de falhas como falta de planejamento, divulgação e a própria aculturação

do membro da comunidade local com a importância dos fatores como indisciplina e violência no meio escolar.

A participação dos diretores apresentou posicionamentos extremos, como também o desconhecimento da proposta do Programa Escola da Família no que diz respeito à participação da comunidade nas decisões do caráter educativo e formador da escola. Para os diretores apenas o espaço aberto aos finais de semana já contempla o funcionamento do PEF. Existe uma resistência por parte dos diretores sobre o uso do espaço público, como ocorre com os laboratórios de informática, cozinha, secretaria e outras dependências para acesso do Programa Escola da Família.

Porém, o desafio que se coloca foi saber como foi realizada a implementação da proposta, de forma a atingir os objetivos de fortalecer atitudes e comportamentos para a construção de ações cidadãs, voltadas para a harmonia e a convivência social. O estudo possibilitou analisar a implantação e avaliar a eficácia do Programa Escola da Família quanto aos objetivos propostos e a superação de condutas de violência no espaço escolar.

Portanto, verificou-se se que a escola mesmo diante de suas limitações constitui-se em um ambiente favorável ao desenvolvimento de atitudes democráticas, de trabalho coletivo e harmonia escolar e social e, se assim for, pode favorecer a minimização da violência em meio escolar.

Há que se levar em conta as condições físicas dos estabelecimentos escolares pesquisados, que em grande parte, estão deteriorados, em más condições materiais para o desenvolvimento das atividades, e ainda falta a motivação do quadro de funcionários e professores para exercerem atividades nos finais de semana, bem como as evidências de alterações das práticas pedagógicas, além do sistema organizacional da escola quanto à inter-relação de professores, alunos e as demais atividades desenvolvidas no período escolar, pois descobrimos que sempre há níveis diferenciados de adesão e de resistência às novas propostas. Esses entre outros, são fatores que influenciam na implementação das políticas públicas de projetos e programas na escola.

Por fim, resta salientar que este trabalho proporcionou novos saberes sobre a implantação e implementação de programas na esfera educacional e ainda abriu oportunidade para pontuar futuras intervenções no que diz respeito à minimização da violência em meio escolar. O estudo nos permitiu analisar de que maneira os diretores tratam o PEF e o quanto (des)conhecem a proposta do programa, pois se mantêm distantes de suas atividades e não o

articulam com as atividades da escola. Portanto, faz-se necessário um repensar da escola de forma colaborativa entre os diversos segmentos que a compõem.

REFERENCIAIS

ABRAMO, H. Os embalos de sábado à noite. **Tempo e Presença**. São Paulo: Cedi, n. 240, ano 11, 1989.

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência. Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília/DF: UNESCO/UCB, 2010.

ADORNO. T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Sergio. A gestão filantrópica da pobreza urbana. São Paulo em Perspectiva. **Revista da Fundação Seade**, São Paulo, v. 4, n. 2, abr./jun. 1990.

ALA-HARJA, Marjukka; Helgason, Sigurdur. **Em Direção às Melhores Práticas de Avaliação**. Brasília: Revista do Servidor Público, ano 51, n. 4, out./dez., 2000.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na Administração Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro – São Paulo: DIFEL, 1978.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

AQUINO, Julio R. Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, n. 47, p. 7 – 19. 1. ed. dez. 1998.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: ed. Moderna, 2004.

ARDAILLON, Danielle. **O salário da liberdade: profissão e maternidade, negociações para uma igualdade na diferença**. São Paulo: Annablume, 1997.

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n.1, p. 141-160, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.org>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ARAUJO, M. C. M. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.

ARENDT. Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARROYO, M. Violência na escola. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA**, 1., 2004, Brasília. Anais... Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004. [s/p].

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & GRAMINHA, S. S. V. **Motives underlying the childrearing practice used by urban families of middle and middle-high socioeconomic-cultural level.** Annual Research Report, 1984. (1): 60-61

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; GRAMINHA, S. S. V. & CALDANA, R. H. L. **Children's problems and educational practice by different samples of mothers.** Annual Research Report, 1985, (2): 31-32.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & CALDANA, R. H. L. **Demands and authority. Evaluation of the ideal.** Annual Research Report, 1986, (3):17

BARBOSA, P.A.P. A escola cidadã, democrática e inclusiva. Escola da Família. **Série Idéias nº 32**, edição comemorativa. FDE, Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo: 2004.

BATISTA, L. P. **Jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso.** São Paulo, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização : as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Disponível em:
<http://www.seplan.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/artigo_08.pdf> Acesso em 28 set. 2014.

BENDRATH, E. A. **Programa escola da família enquanto política pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento.** Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. UNESP/FCT, 2010.

BELLI, A. **Currículo dos finais de semana: contradições e possibilidades no Programa Escola da Família.** 21012. Disponível em:
<<http://www.mestrdomouralacerda.com.br/dissertacao/3/Curr%C3%EDculo-dos-finais-de-semana%3A-contradi%C3%A7%C3%B5es-e-possibilidades-no-Programa-Escola-da-Fam%C3%ADlia->>>. Acesso em 18 out. 2014.

BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas-SP, v. 1, p. 20-35, 1998.

BEZERRA NETO, Luiz, FERREIRA, Maria Lúcia. Escola da Família: Um Projeto de Inclusão? **Revista HISTEDBR On-Line.** Campinas, nº23, set.2006, p.163-170.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Editora LDA, 1994.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro.** Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

BOUDIEU, Pierre e Passeron, Paul. **A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino.** São Paulo: Livraria Francisco Alves Ed., 1975.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A, 1989.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. In: **Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no Centro e na Periferia do Capitalismo. **Estudos Avançados** 22 (62). 2008, 171-192 p.

CALDEIRA, S. N.; REGO, I. E. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. **Estudos da Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 76-96, 2001.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes: um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n.1, p. 123-140, Jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CAMURÇA, M. et al. Crenças e pertencas, moral e sexualidade na juventude mineira. **Numen – Revista de Estudos e Pesquisas da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Juíz de Fora, v. 7, n. 1, jul. 2004

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARNEIRO, A. R. S.; MESQUITA, L. B. **Espaços livres do Recife**. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife/ Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

CARRA, C. **Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

CARVALHO, Eduardo B. **Contas Anuais do Governador do Estado de São Paulo**. TC-03996/026/06. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo do caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, P. C. A. **O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar.** PPGE/Educação. UEMS. Dissertação de Mestrado. 2013.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas de/ para/com juventudes.** Brasília: UNESCO, 2003.

CENTRO de Voluntariado de São Paulo. Gerenciamento de Voluntário. São Paulo, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Porto Alegre, ano 4, n.º. 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2014

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação.** vol. 11, n.º 31, p.7-18, jan/abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: 22 de nov. 2013.

CHESNAIS, J. **Histoire de la violence.** Paris: Éditions Roberto Laffont, 1981.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez., 2006.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. S.P. **Políticas Educacionais de Redução da Violência: mediação do conflito escolar.** São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência – ensaios de antropologia política.** São Paulo: Editoria Brasiliense S.A. 1982.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CORTI, A. P. **Juventude e diversidade no Ensino Médio. Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio.** Brasília, ano 19, boletim 18, nov. 2009.

CORULLÓN, Monica Beatriz Galiano; FILHOS MEDEIROS, Barnabé. **Voluntariado na Empresa: Gestão Eficiente da Participação Cidadã.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

COSTA A. et al. (Org.). **Fundação para o desenvolvimento da educação.** Diretoria de projetos especiais. São Paulo: FDE, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).

CRUZ, V.V. Discussão Sobre O Conceito De Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/discussao-sobre-o-conceito-de-educacao-1076336.html>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

DADOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Trad. de Pilar F. de Carvalho e Carmen de C. Ferreira. Difel: Rio de Janeiro, 1998.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04/06/2014.

DAYRREL, Juarez; CARROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Synia M. Gomes (Org). **Juventude e contemporaneidade desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Goiânia: Ed. UCG; Cãnone Editorial, 2009. p. 119-136.

DAYRELL, J. T. **O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Brasília, ano 19, boletim 18, nov. 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/saltos/series/142505-18-JuveEscoldoEM.pdf>. Acesso em: 15/06/2014.

DEBARBIEUX, Éric. **La violence em milieu scolaire: 2 – Lê désordre des choses**. Paris: ESF Éditeur., 1999.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, C. (Orgs.) **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília/DF UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social. (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1. 2001.

DE JESUS, Genésio Luide Souza, Uma análise das estratégias adotadas pelos educadores e policiais militares na redução da violência escolar. **Revista da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública – EAUFBFA**, vol 01, n.01, Salvador, 2009.

DELORS, Jaques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

DERLIEN, Hans-Ulrich. Uma Comparación Internacional em la Evaluación de lãs Políticas Públicas. Brasília: **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 1, jan./mar., 2001.

DIRETRIZES para o Desenvolvimento da Cooperação Técnica Internacional Multilateral e Bilateral. 2. ed. fev. 2005. Disponível em: < www.abc.gov.br/api/publicacaoarquivo/365 > Acesso em 10 out. 2014.

DOMENEGHETTI, Ana Maria. **Voluntariado: gestão do trabalho em organizações sem fins lucrativos**. São Paulo: Esfera , 2002.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio - educativas: desafios para a escola contemporânea**. vol.6, n.1, pp.91-96, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DURKHEIM, E. **Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. M. F. A educação e a mudança social. In: ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESPINHEIRA, Gey (Org). **Sociedade do medo: teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: Juventude, pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FALCÃO, A. Museu e escola: educação formal e não-formal. In: **BRASIL: Coleção Salto para o Futuro**. Ano XIX – Nº 3 – ISSN 1982 - 0283 – Maio/2009.

FDE. Escola da Família. **Idéias 32 (Série Idéias; nº32)**. São Paulo, FDE, 284 p. 2004.

FERREIRA, Maria Lúcia. **Análise da política de integração escola-comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP/FE. Campinas, 2009.

FINLEY, M. **O mundo de Ulisses**. Lisboa: Presença, 1988.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Boockman, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais da grande São Paulo, sociedade civil e educação. Campinas: Papirus. **Cedes**. São Paulo: Ande, Anped, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão**. 5. ed. Tradução Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

GÂMBOA, R. **Educação ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey**. Lisboa: Asa, 2004

GUERRA, M. **Os desafios da participação: desenvolver a democracia na Escola**. Tradução Maria Palmira Carlos Alves. Porto: Porto Editora, 2002.

GHANEM, Elie. Educação e Participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.161-188, jan/abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARD, René. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia**. vol. 03, jan.-abr. de 2004 – ISSN 1678 6408 – Disponível em: <http://www3.est.edu.br/nepp/revista/003/ano03n1_01.pdf> Acesso em 25 jun. 2014.

GOMES, C. A. **Dos valores proclamados aos valores vividos**: traduzindo em atos, princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: UNESCO, 2001.

GOMES, Cândido Alberto. **Abrindo espaços**: múltiplos olhares. Brasília. UNESCO, Fundação Vale, 2008.

GUIMARÃES, Auréa M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo R. **Paz, reflexões em torno de um conceito**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm>. Acesso em: 31 out. 2014.

HORA, Denair Leal da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios de participação. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO - FAÇA PARTE. Jovem voluntário, escola solidária. São Paulo. Disponível em: <http://www.voluntariado.org.br/sms/files/col_faca_parte_09.pdf> Acesso em: 31 out. 2014.

INSTITUTO, Latino Americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinquente – Ilanud. **Violência nas escolas**. Revista do Ilanud, n. 16, 2000.

KUBO, Helena Keiko Hirata et. al. Relatório de Fiscalização de Natureza Operacional policiamento Ostensivo e Modernização da Segurança Pública. **Tribunal de Contas do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/relatorio-policiamento-ostensivo-e-modernizacao-da-seguranca-publica.pdf>>. Acesso em 15ago. 2014.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LACAN, J. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**. Florianópolis/SC: Letras contemporâneas, 2000.

LUCINDA, M.C. et al. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto, n° 72** (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34).

MARRA, Célia A. dos Santos. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **Lógica da dominação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais In V.S. Placco. (Org). **Psicologia & Educação: Revendo contribuições** (pp. 9-32). São Paulo: Educ. 2002.

MANUAL Operativo do Programa Escola da Família (MOOEF). São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2003.

_____. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2006.

_____. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2008.

_____. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2014.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A. de; NOAL, M. L. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2006.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2004**. Resumo Técnico. Brasília, DF. 2005.

MENDONÇA, S. R. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p. 94-125.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo, Editora Ática, 1989.

MORIN, Edgar. **O método 5-a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
Disponível em:

<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/961/Sociologia%20da%20viol%C3%Aancia.pdf?sequence=1>> Acesso em: 28 set 2014.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de Direito do Trabalho: história e teoria geral do direito: relações individuais e coletivas do trabalho**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

NETO, L. B; FERREIRA, M. L. **Escola da Família um projeto de inclusão?**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n.23, p. 163-170, set. 2006 – ISSN: 1676-2584.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. 4. ed. rev, 109 p.

NOLETO, M. J. A construção da cultura de paz. In. Escola da Família. **Revista Ideias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

ODALIA, N. O que é violência. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985. 95p.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19 (1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

OLIVEIRA, Bruno Sérgio de; OLIVEIRA, Rafael Takaki de; TEREZANI, Denis. **Lazer no Programa Escola da Família: o caso do município de Piracicaba-SP**. Anais do IX Seminário Lazer em Debate, 2008.

ORTEGA, R. R. **La convivencia escolar: qué és y cómo abordala. Andalucía: Concejería de Educación y Ciencia**. Junta de Andalucía, 1998. Disponível em: <<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/ORTEGA-2.pdf>>. Acesso em 28 set. 2014.

PAIVA, Denise. **Programa Nacional Paz nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article19>> Acesso em: 10 mar. 2015

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 65-101.

PARRAT DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemp. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7- 25, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória e História: as marcas da violência. **Revista de história e estudos culturais**. v. 3, ano III, nº 3, , p. 1-15, UFRGS, 2006.

PETRUCI. M.G.R.M. CEFAM - **Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/02.pdf>>. Acesso em 28 out. 2014.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n.26.p. 161-179, jan. / abr. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa**: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em 13 abr. 2015.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a paz: desenvolvimento histórico objetivos e Metodologia. p. 63-96. In: MILANI, Feizi, M.; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Org). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGULAMENTO. PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, 2014. p. 1. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/showfile.asp?ci_menu=5060> Acesso em 18 out. 2014.

RELATÓRIO, de Avaliação Econômica da Fundação Itaú. Avaliação Econômica de Projetos Sociais. Programa Escola da Família da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SP. 2005.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. Edição rev., anotada e ampl. Por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCHA, Z. Paixão. **Violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: UFPE, 1996. p. 10.

ROCHÉ, S. **Tolérance Zéro? Incivilités et insecurités**. France: Odile Jacob, 2002.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas aos fins de semana**. Brasília, UNESCO. 2008.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: M. G. Rua, **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2v. Brasília: CNPD, p.p. 731-752.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**: Fundamental e médio estadual. São Paulo: SEE/CENP, 1995.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto nº 44.166, de 03 de agosto de 1999. Regulamenta a Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999, que institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 03. ago. 1999.

SÃO PAULO (Estado). DECRETO nº 31.870, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a implantação do programa de vigilância comunitária escolar.

SÃO PAULO (Estado). DECRETO nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997. Altera o Programa de Segurança Escolar instituído pelo Decreto nº 28.642, de 3 de agosto de 1988.

SÃO PAULO (Estado). **Subsídios para a operacionalização do processo de instalação e funcionamento dos Centros Específicos de formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto comunidade presente**, 1998.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto Parceiros do Futuro**. 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Síntese do Fórum “A Escola de Nossos Sonhos”**. São Paulo. Março 2003 (cópia da Diretoria de Ensino de Jales).

SÃO PAULO (Estado). **Idéias 32. Escola da Família**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação: São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Fazenda** do Estado de São Paulo, (2006. p.44).

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Escola da Família: espaço de paz; oficinas – um convite para refletir e agir pela paz**. Secretaria da Educação – São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005. 250p.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº9608, de 18 de fevereiro de 1998**.

Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608compilado.htm > Acesso em: 5 dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE/SP, 2007).

Disponível em:< <http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/rel-auditoria06.pdf>. p. 435> Acesso em 25/10/2014.

_____ **Lei nº. 11.149, de 15 de outubro de 2003**. Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/132837/lei-11498-03-sao-paulo-sp>> Acesso em: 13 dez. 2013.

_____ **Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004**. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Regulamento/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2013.

_____ **Resolução nº82, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo – e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/82_06.HTM?Time=3/17/2013%208:39:36%20AM> Acesso em: 13 nov. 2013

SARTRE, J.-P. **L'êtr e le néant**. Paris, Gallimard, 1943.

SASTRE, Edilberto. **Pesquisa Bibliográfica sobre o Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>> Acesso em 13 nov. 2013.

SILVA, Calos. **O programa escola da família**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa>> Acesso em: 3 nov 2014.

SILVA, Pedro L. B. (Coord.). Modelo de Avaliação de Programas Sociais Prioritários: relatório final. **Programa de Apoio à Gestão Social no Brasil**. Campinas, NEPP – UNICAMP, 1999.

SOEIRO, J. Violências e desencontros. In. CORREIA, J. A. E MATOS, M. (Org.). **Violência e violências da e na escola**. Porto: Afrontamento e Centro de Investigação e Intervenção educativas, 2003.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In.: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 65-86.

_____. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologia**: Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. p. 20-45

SOUZA, Luís Antonio Francisco de. **Sociologia e o controle social**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SPOSITO, M. P. **A Ilusão fecunda**: a luta pela educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

SPOSITO, M.P. A instituição escolar e a violência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. Algumas Hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr. 2000.

SPOSITO, M. P. **Instituição escolar e a violência**. Instituto de Ciências Avançadas da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em:<www.iea.usp.br/observatorios/educacao>. Acesso em: 15 nov. 2013.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A cidadania dilacerada. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.37, junho de 1993.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. O muro da escola e as práticas de violência. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-234.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001.

TEIXEIRA, Maria C. Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cad. CEDES** [online]. vol 19, n.47, p. 51-66, 1998.

THOMAZ, S. B. **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ÉTICA, PODER E CIDADANIA**. Sueli. 2002. Disponível em: < www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/24.pdf >. Acesso em 15 nov. 2013.

TOURAINÉ, Alain. (1992) **Critique de la modernité**. Paris, Fayard. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/wieviorka-onovoparadigmadaviolencia.pdf> . Acesso em 15 nov. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparativa e aplicação nas áreas de saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

VISCARDI, N. Enfrentando la violencia en las escuelas un informe de Uruguay. In: FILMUS, D. et al. (Ed.). **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: Unesco, 2003. p. 151-199.

UNDEMO. **Violência na Escola**. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>> Acesso em : 26 ago. 2014

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VEJA. R, Especial Família, 13/06/2001 De. 1704 Ap.:22-24;

VELLHO, Gilberto. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1996.

_____. & ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 2000.

VOLI, F. A auto-estima do professor: Manual de reflexão e ação educativa. São Paulo. ed. Loyola, 1998.

WASELFISZ, Júlio Jacob; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

WASELFISZ, J. et al. **Mapa da violência nos municípios brasileiros 2008**. Disponível em <<http://dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na integração social da escola juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília.** Disponível em <<http://dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

WEST, M. L. **The invention of Homer.** *Classical Quarterly* 49 (2), 1999, pp. 364-82.

WEISS, Carol. **Evaluation.** 2. ed., Prentice-Hall, New Jersey, 1998.

WEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social.** Revista de Sociologia. São Paulo, v.9, n.1, 1997.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZALUAR, A E LEAL, M. C. **Violência Extra e Intra Muros, Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n. 45 p. 145-164. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Anexo A: Ofício para Pesquisa

Paranaíba – MS _____ de _____ de 2015.

Prezado(a) Senhor(a)

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), tem realizado relevantes trabalhos à sociedade local, regional e nacional, sobretudo os voltados para a Área da Educação, com apoio das pessoas da sociedade.

Para darmos continuidade aos nossos trabalhos e estudos, solicitamos autorização para a realização da pesquisa, nessa conceituada Instituição Escolar.

Informamos ainda que esta pesquisa será realizada pelo pesquisador: Alessandro Brandete, sob orientação do Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo. Certo de poder contar com sua autorização, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente

ALESSANDRO BRANDETE

Ilmo. Sr.(a): _____

Nome: _____

Cargo: _____

Instituição e endereço: _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAIBA

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Data: ____/____/2015.

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: um estudo da política de integração escola-comunidade e sua influência na minimização da violência, juventude e a não violência escolar, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Alessandro Brandete. A referida pesquisa qual pretende analisar a implantação e a implementação do Programa Escola da Família (PEF) entre os anos de 2003 e 2013 junto às escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Jales, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e sua contribuição enquanto política educacional de proteção escolar e melhoria da sociabilidade na comunidade para a prevenção e minimização da violência.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários abertos sobre a importância do Programa Escola da Família na redução da violência no meio escolar. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, a diminuição e a minimização da violência no meio escolar e ao seu entorno e o fortalecimento da proposta do Programa Escola da Família junto à política educacional do Estado de São Paulo.

Caso o Sr (a) resolver desistir de participar, embora tenha assinado este termo de consentimento, tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração da Universidade para participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será revelada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) ou o(a) orientador(a) do(a) pesquisador(a) no endereço Av. Ver. João Rodrigues de Mello s/n. Jardim Santa Mônica, Paranaíba/MS pelo telefone (67) 3503-1006, ou poderá entrar em contato com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), observando sua agenda no site da UEMS.

Eu, _____
fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa, por que precisa da minha colaboração, e

compreendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, embora saiba que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento foi emitido em duas vias de igual teor que serão assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a). Cada um dos envolvidos neste termo receberá uma via devidamente assinada.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador(a): _____

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Dirigente Regional de Ensino

Eu _____, RG _____
Dirigente Regional de Ensino de Jales, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes à pesquisa para a defesa de dissertação de Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba – MS, que discute a violência escolar e analisa a implantação do Programa Escola da Família, do discente pesquisador Alessandro Brandete, sob orientação do Profº. Dr. Elson Luiz de Araújo, consinto que o mesmo visite as escolas: E.E Juvenal Geraldelli, E.E Profª Sueli da Silveira Marin Batista, E.E Profº. Carlos de Arnaldo Silva e E.E. Onélia Faggioni Moreira para que possa coletar dados, junto aos profissionais da educação e ao corpo discente participante do Programa Escola da Família, os quais responderão por meio da pesquisa, ao questionário entregue pelo discente pesquisador, sobre seus dados pessoais e profissionais, assim como, divulgar o resultado deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados de estudo.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Dirigente Regional de Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos diretores

Dados Pessoais

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Área de Formação: _____ () Especialista () Mestrado

Unidade escolar: () E.E. Profª. Sueli da Silveira Marin Batista

() E.E. Onélia Faggioni Moreira

() E.E. Juvenal Geraldelli

() E.E Profº. Carlos de Arnaldo Silva

1- Na sua visão como diretor(a), o Programa Escola da Família tem contribuído para a minimização da indisciplina e da violência na escola?

2- O que diferencia as atividades do final de semana do Programa Escola da Família das atividades semanais?

3- Como o diretor(a) resolve os problemas de indisciplina e violência na escola durante a semana?

4 – Como o Programa Escola da Família contribui para a diminuição da indisciplina e da violência na escola?

5- Que atividades desenvolvidas pela comunidade têm contribuído para diminuir a indisciplina e a violência na escola?

6 – Como o Programa Escola da Família tem contribuído para a confraternização entre os pais, professores e alunos?

7- Como é o envolvimento dos professores aos finais de semana no Programa Escola da Família junto com a comunidade?

8- Que contribuições a abertura da escola aos finais de semana tem trazido à comunidade?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

APÊNDICE C: Questionário aplicado aos membros da comunidade

Dados Pessoais

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino **Idade:** _____

Formação: () alfabetizado () ensino fundamental () ensino médio () superior

- Unidade escolar: () E.E. Prof^a. Sueli da Silveira Marin Batista
() E.E. Onélia Faggioni Moreira
() E.E. Juvenal Geraldelli
() E.E Prof^o. Carlos de Arnaldo Silva

1- Na sua visão, como o Programa Escola da Família tem contribuído para a minimização da indisciplina e da violência na escola?

2- O que diferencia as atividades realizadas no final de semana no Programa Escola da Família das atividades desenvolvidas durante a semana na escola?

3- Você já participou das atividades do Programa Escola da Família? Em quais atividades?

4 – Como a escola, a comunidade e as atividades realizadas no Programa Escola da Família ajudam a resolver os problemas de indisciplina e violência na escola?

5- Como a comunidade tem contribuído para diminuir a violência e a indisciplina na escola?

6 – Como o Programa Escola da Família tem contribuído para a confraternização entre os alunos, pais e professores e assim diminuir a violência na escola e no seu entorno?

7- Há o envolvimento da direção e demais professores aos finais de semana no Programa Escola da Família com a comunidade?

8- Como a comunidade pode contribuir para a diminuição do vandalismo, depredação, roubos ou outros tipos de ações contra a escola?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

APÊNDICE D: Questionário aplicado aos alunos

Dados Pessoais

Nome: _____

Séries: () 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental

() Ensino Médio

Unidade escolar: () E.E. Profª. Sueli da Silveira Marin Batista

() E.E. Onélia Faggioni Moreira

() E.E. Juvenal Geraldelli

() E.E Profº. Carlos de Arnaldo Silva

Sexo : Masculino ()

Feminino ()

1- Na sua visão, como o Programa Escola da Família tem contribuído para a minimização da indisciplina e da violência na escola?

2- O que diferencia as atividades do final de semana da Escola da Família das atividades desenvolvidas durante a semana?

3- Você presenciou atos de indisciplina e de violência na escola durante a semana?

Sim () Não ()

E nos finais de semana no Programa Escola da Família? Sim () Não ()

4 – Já se envolveu em atos de indisciplina e de violência na escola?

Sim () Não ()

E nos finais de semana no Programa Escola da Família? Sim () Não ()

5- Escreva como os professores resolvem os problemas de indisciplina e de violência na escola durante a semana?

6 – Relate como o professor (Educador Profissional ou Vice Diretor) do Programa Escola da Família resolve os problemas de indisciplina e de violência que ocorrem no fim de semana.

7- Como os atos de indisciplina e de violência na escola são resolvidos pelo Diretor?

8- O que diferencia o relacionamento entre os alunos durante a semana na escola daqueles que ocorrem aos finais de semana no Programa Escola da Família em relação a atos de indisciplina ou de violência na escola?

9- Que tipo de atividades são realizadas pelo Programa Escola da Família que incentivam a confraternização entre alunos, pais, professores e comunidade?

10 – A direção escolar e os professores se envolvem nos finais de semana no Programa Escola da Família? Como?
