

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

EDUARD ANGELO BENDRATH

**O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA:
Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento**

Presidente Prudente

2010

EDUARD ANGELO BENDRATH

**O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA:
Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/FCT, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores.



Presidente Prudente

2010

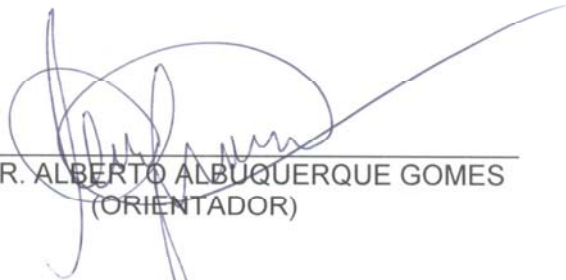
B397p Bendrath, Eduard Angelo.
O Programa Escola da Família Enquanto Política Pública:
Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento / Eduard Angelo
Bendrath. - Presidente Prudente : [s.n], 2010.
xviii, 198 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Banca: Antonio Bosco de Lima, Everaldo dos Santos Melazzo
Inclui bibliografia

1. Políticas públicas. 2. Unesco. 3. Programa Escola da Família. I.
Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.) 370

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(ORIENTADOR)



PROF. DR. ANTONIO BOSCO DE LIMA
(UFU)



PROF. DR. EVERALDO SANTOS MELAZZO
(FCT/UNESP)



EDUARD ANGELO BENDRATH

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 07 DE MAIO DE 2010.

RESULTADO:

APROVADO

DEDICATÓRIA

*A você minha pequena filha, que transformou a minha vida, mudou a minha forma de ver o mundo, e me trouxe a felicidade e a alegria de ser pai. **Nicole** papai de te ama muito!*

*Aos meus pais, **Zélia** e **Wolfgang** (Bendrath Jr.) pelo apoio e força em todos os momentos de minha vida, e pelo sempre incentivo para que eu seguisse a carreira acadêmica.*

*E a minha companheira **Luciane**, por me suportar nos momentos de fúria e tristeza, de alegria e felicidade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

A toda minha família, pelo apoio e pelos momentos de união e compreensão.

Ao meu irmão Richard pelo apoio nesta pesquisa, e pela disposição de sempre me ajudar.

As minhas irmãs Lucy e Martha pelos conselhos.

Ao meu amigo, Alberto Albuquerque Gomes, por agüentar a minha impaciência e as minhas inquietudes.

A todos os meus amigos que fazem ou fizeram parte da construção da minha história de vida.

À FCT/UNESP e aos professores que nela atuam, pela formação acadêmica que recebi, desde a Graduação até o Mestrado.

Agradeço à FAPESP, pelo auxílio financeiro recebido durante parte do desenvolvimento desta pesquisa.

As alunas de graduação do curso de pedagogia, Andréia Guilhen, Claudiele Carla, Iara Maria Rocha Garcia e Sara Regina dos Santos, pelo auxílio na coleta de dados.

Aos colegas do Programa Escola da Família, no qual tive a oportunidade de conviver durante 5 anos de minha vida.

Aos professores Bosco, Yoshie e Everaldo, pela imensa contribuição para com esta pesquisa.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente auxiliaram na construção deste trabalho.

EPIGRAFE

“Tomei a decisão de fingir que todas as coisas que até então haviam entrado na minha mente não eram mais verdadeiras do que as ilusões dos meus sonhos.”

(René Descartes)

RESUMO

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Entendemos políticas públicas como medidas e estratégias de caráter público definidas pela ação do Estado em virtude de necessidades e interesses da sociedade. Tendo como horizonte tais políticas, o governo paulista instituiu em 2003 com apoio da UNESCO e outros órgãos não-governamentais, o Programa Escola da Família, favorecendo o acesso das comunidades intra e extra-escolar a modelos de educação não formal, abrangendo toda a rede de escolas da Secretaria de Educação de São Paulo. No final de 2006 com a troca de governo estadual houve um corte drástico de recursos destinados ao programa, e mais de 50% das escolas da rede estadual tiveram as atividades aos finais de semana encerradas por medida direta da Secretaria de Educação. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar o Programa Escola da Família tomando-o como política pública compensatória, averiguando o seu desenvolvimento junto às populações-alvo; nesse caso dados oficiais foram analisados e um censo foi aplicado para a verificação resultante da relação entre as propostas do Estado e o processo de Cultura da Paz da UNESCO. A metodologia usada obedeceu aos princípios fundamentais descritos na literatura para avaliação de políticas públicas, sendo dessa forma caracterizada como uma pesquisa de avaliação de processo. O lócus do estudo foi circunscrito à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, tendo como base quatro escolas estaduais posicionadas em regiões distintas da cidade. Verificou-se através do censo aplicado e das análises dos documentos, que a verticalização de algumas ações por parte da Secretaria de Educação não levou em consideração as especificidades das localidades onde as escolas estão inseridas, comprometendo os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade do programa.

Palavras Chave: *Políticas Públicas, UNESCO, Programa Escola da Família, Programa Abrindo Espaços.*

ABSTRACT

This project was developed under research line “Public Policy, School Organization and Teacher Education” Program Master Education in the Faculty of Science and Technology of the *UNESP - São Paulo State University*. We can understand public policy measures and strategies of a public character that regulate and define the activities of the state. The direct economic influence of international organizations in the state characterized as a result of multilateral agreements with pre-set targets. Education is the starting point for many of these agreements, the reduction of marginal youth, cultural openness and qualification of manpower processes are typical of social and economic development. The horizon of such policies, the São Paulo government established in 2003 with support from UNESCO and other non-governmental organizations, the Family School program, encouraging community access and intra-school models of non-formal education, covering the entire network Schools Department of Education of Sao Paulo. At the end of 2006 with the exchange of state government was a drastic cut in funds for the program, and more than 50% of schools in the state have activities on weekends closed by direct measurement of the Department of Education. Thus, this work aims at analyzing the Family School program, taking it as a public policy allowance. We intend to investigate the impact of those outputs to the target populations, in which case the official parameters will be analyzed to verify results of the relationship between the proposals of the process and the Culture of Peace of UNESCO. The methodology used follows the principles described in the literature for evaluation of public policies, and thus characterized as a research assessment process. The locus of the study was limited to the Board of Education of Presidente Prudente, and analysis were made based on four schools within a range of social exclusion. Thus we aim to make a comparative study of the implementation of the Family School program in areas opposite and in different areas of the city. It was found through the census apply, and analysis of documents, that vertical integration of certain actions by the Department of Education did not take into account the specificities of the localities where the schools are inserted, affecting the concepts of efficiency, efficacy and effectiveness of the program.

Keywords: Public Policy. International Policy, UNESCO, Program Family of School, Open Space Program.

Lista de Quadros

Quadro 1: Escala de Exclusão Social da Pesquisa	28
Quadro 2: Marcos Importantes da UNESCO	50
Quadro 3: Recursos da SEE destinados ao PEF	105
Quadro 4: Recursos destinados à manutenção do PEF nas UEs	106
Quadro 5: Equipes da Coordenação Regional e Local na DE de Presidente Prudente	108
Quadro 6: Característica das Escolas quanto ao PEF e área de exclusão.....	114
Quadro 7: Quadro de aplicação do censo	118
Quadro 8: Cidade e Região.....	120
Quadro 9: Atividades e Participações na Diretoria de Ensino no Mês de Outubro de 2009..	124
Quadro 10: Característica da Unidade Escolar 1	126
Quadro 11: Característica da Unidade Escolar 2	127
Quadro 12: Característica da Unidade Escolar 3	129
Quadro 13: Característica da Unidade Escolar 4	130
Quadro 14: Distritos Policiais e quantidade de escolas.....	135
Quadro 15 Homicídio envolvendo menores.....	135
Quadro 16: Lesão Corporal Dolosa envolvendo Menores	136
Quadro 17: Furto envolvendo menores	136
Quadro 18: Roubo envolvendo menores	136
Quadro 19: Porte de Armas envolvendo menores	137
Quadro 20: Resultados das Avaliações do Saesp 2007 e 2008	138
Quadro 21: Quantidade de projetos cadastrados no PEF por escola	140
Quadro 22: Projetos cadastrados nas escolas por Eixo	141
Quadro 23: Total de Respostas Equipe de Trabalho	152
Quadro 24: Legenda da Tabela de Indicador.....	165
Quadro 25: Quantidade de Respostas sobre Impacto do Programa na Melhoria da Qualidade da Educação.....	165
Quadro 26: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Gratuito	166
Quadro 27: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Aproximação entre Comunidade e Escola	167

Quadro 28: Quantidade de respostas sobre o Impacto Socioeconômico na Comunidade através das oficinas de qualificação profissional	168
Quadro 29: Quantidade de respostas sobre o Impacto Social com acesso a bens culturais e de lazer	169
Quadro 30: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Redução da Criminalidade Local.	170
Quadro 31: Legenda da Tabela de Indicador de Concordância.....	172
Quadro 32: Total de Respostas à Avaliação do PEF	172
Quadro 33: Quantidade de respostas sobre a frase: O Programa Escola da Família contribui para a melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo.....	172
Quadro 34: Quantidade de respostas sobre a frase: “ <i>O Programa Escola da Família oferece a oportunidade de manifestar talentos ignorados pela escola regular</i> ”	173
Quadro 35: Quantidade de respostas sobre a frase: “ <i>As atividades do Programa Escola da Família fortalecem a relação entre a comunidade e a escola</i> ”	174
Quadro 36: Quantidade de respostas sobre a frase: “ <i>Agressões pessoais e brigas acontecem com frequência perto e dentro da escola</i> ”.	176
Quadro 37: Quantidade de respostas sobre a frase: “ <i>O Programa Escola da Família auxilia na redução da marginalidade local e violência escolar</i> ”	177

Lista de Tabelas

Tabela 1: Tabela comparativa IPVS Estado e Cidade.....	121
Tabela 2: Variação percentual do Saesp	139
Tabela 3: Graduação dos Bolsistas.....	152
Tabela 4: Relação Estudo e Trabalho	153
Tabela 5: Idade da equipe de trabalho	153
Tabela 6: Gênero da equipe de trabalho	154
Tabela 7: Local de residência da equipe de trabalho.....	154
Tabela 8: Contribuição do Programa para a formação acadêmica e profissional	155
Tabela 9: Índice de acompanhamento das IES em relação as atividades dos bolsistas.....	155
Tabela 10: Índice de consideração sobre a função de Educador	156
Tabela 11: Forma de elaboração dos projetos	157
Tabela 12: Dificuldades encontradas no Programa	158
Tabela 13: Pontos positivos do Programa Escola da Família.....	159
Tabela 14: Faixa Etária dos Participantes.....	159
Tabela 15: Gênero dos participantes	160
Tabela 16: Vínculo com a Escola	160
Tabela 17: Local de Moradia.....	161
Tabela 18: Ocupação	161
Tabela 19: Tempo de Participação no Programa Escola da Família	162
Tabela 20: Quantidade de participações nas atividades	162
Tabela 21: Principal motivo para participar do PEF	163
Tabela 22: Como conheceu o PEF	178

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Aplicação de Recursos ano a ano	109
Gráfico 2: Indicador de Impacto na Melhoria da Qualidade da Educação segundo Equipes de Trabalho.....	165
Gráfico 3: Indicador de Impacto na Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Gratuito.....	166
Gráfico 4: Indicador de Impacto na Aproximação entre Comunidade e Escola	167
Gráfico 5: Indicador de Impacto Socioeconômico na Comunidade.....	168
Gráfico 6: Indicador de Impacto Social através de acesso a bens culturais e lazer.....	169
Gráfico 7: Indicador de Redução da Criminalidade Local	171
Gráfico 8: Índice de concordância sobre a frase: “ <i>O Programa Escola da Família contribui para a melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo</i> ”	173
Gráfico 9: Índice de concordância sobre a frase: “ <i>O Programa Escola da Família oferece a oportunidade de manifestar talentos ignorados pela escola regular</i> ”	174
Gráfico 10: Índice de concordância sobre a frase: “ <i>As atividades do Programa Escola da Família fortalecem a relação entre a comunidade e a escola</i> ”	175
Gráfico 11: Índice de concordância sobre a frase: “ <i>Agressões pessoais e brigas acontecem com frequência perto e dentro da escola</i> ”	176
Gráfico 12: Índice de concordância sobre a frase: “ <i>O Programa Escola da Família auxilia na redução da marginalidade local e violência escolar</i> ”	177
Gráfico 13: Custo por participante nas UEs 1, 2, 3 e 4	179
Gráfico 14: Custo Mensal da abertura das Escolas aos Finais de Semana.....	180

Lista de Figuras

Figura 1: Recorte de Pesquisa	27
Figura 2: Organograma da ONU	46
Figura 3: Dados do Programa Abrindo Espaços/UNESCO nos primeiros Estados implantados	84
Figura 4: Organograma de funcionamento do PEF	97
Figura 5: Imagem do Sistema On Line de Registro de Projetos	104
Figura 6: Participações no Programa Escola da Família, Escolas da Rede Pública Estadual, Matrículas e População Residente, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS - Estado de São Paulo – 2003 – 2005	122
Figura 7: Violência no Estado de São Paulo antes e após o Escola da Família segundo a SEE	133

Lista de Mapas

Mapa 1: Escolas integrantes do PEF antes da reestruturação.....	29
Mapa 2. Escolas integrantes do PEF após a reestruturação.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CEI	Coordenadoria de Educação do Interior
CEMESPP	Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COGESP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DE	Diretoria de Ensino
DP	Distrito Policial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FGTS	Fundo de Garantia sobre Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAI	Programa de Alfabetização e Inclusão

PEF	Programa Escola da Família
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Educacional de São Paulo
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente
SIGI	Sistema de Informação para Tomada de Decisão Municipal
SSP	Secretaria de Segurança Pública
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	20
-------------------------	----

PRIMEIRA PARTE **O Panorama Político Global**

CAPÍTULO I: A NOVA ORDEM MUNDIAL: DA REGULAÇÃO ECONÔMICA AOS DIREITOS SOCIAIS	34
1.1 A Economia mundial no Pós-Guerra	35
1.2 A Atuação das Agências Financeiras Internacionais a partir da metade da década de 1940: Da Teoria Geral de Keynes ao movimento Neoliberal.....	38
1.3 O Consenso de Washington.....	42
1.4 Desenvolvimento Social: A criação da ONU e da UNESCO	44
1.5 A UNESCO	47
CAPÍTULO II. ESTADO E INFLUÊNCIA INTERNACIONAL A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	52
2.1. A Concepção de Estado e Governo e as Relações Internacionais.....	52
2.2 Políticas Públicas e Organismos Internacionais	57
2.3 A UNESCO e os 4 pilares da Educação	59
2.4 Educação Emancipatória e Educação Individualista	62

SEGUNDA PARTE **Política Pública Educacional Brasileira**

CAPÍTULO III. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	66
3.1 Política e Política Educacional Brasileira de 1985 a 2009	66
3.1.1 A Política Educacional do Estado de São Paulo	72
3.2 A Educação Não-Formal no contexto brasileiro	75
3.3 A UNESCO e a criação e expansão do Programa Abrindo Espaços no Brasil	80
3.4 O Programa Escola da Família e as definições sobre os termos Programa e Projeto	87
3.4.1 A Concepção do Programa	87
3.4.2 Exclusão Social, Violência e Criminalidade	91
3.4.3 Os Atores	96
3.4.4 O Público Alvo	100
3.4.5 O Sistema de Registro de Projetos e Atividades	103
3.4.6 Os Recursos	105
3.4.7 A Reestruturação do Programa Escola da Família	107

TERCEIRA PARTE **Avaliação de Processo de uma Política Pública**

CAPÍTULO IV. AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO PEF	112
4.1 O Modelo Avaliativo	113
4.1.1 O Estudo Quantitativo	115
4.1.2 O Estudo Qualitativo	119
4.2 O Locus da Pesquisa.....	120

4.2.1 A Cidade.....	120
4.2.2 O Sistema Educacional.....	123
4.2.3 Caracterização das Escolas da Pesquisa e seu Entorno Escolar.....	125
CAPÍTULO V. DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	132
5.1 Mapeamento da Criminalidade Local.....	132
5.2 Situação Educacional das Escolas.....	137
5.3 Análise dos Projetos.....	139
5.3.1 Eixo Esportes.....	145
5.3.2 Eixo Cultura.....	146
5.3.3 Eixo Trabalho.....	148
5.3.4 Eixo Saúde.....	148
5.4 Participações no Programa de 2005 a 2008.....	150
5.5 O Censo do PEF nas UEs da Amostra.....	152
5.5.1 Censo com a Equipe de Trabalho.....	152
5.5.2 Censo com o Público Participante.....	159
5.6 Avaliação do Programa.....	164
5.6.1 Avaliação segundo as Equipes de Trabalho.....	164
5.6.2 Avaliação segundo o Público Participante.....	171
5.7 Análise de Custo.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
A. Eficiência do Programa.....	183
B. Eficácia do Programa.....	184
C. Efetividade Social do Programa.....	185
D. O que funciona no Programa Escola da Família?.....	186
E. O que não funciona no Programa Escola da Família?.....	186
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A.....	196
Questionário aplicado às Equipes de Trabalho.....	196
APÊNDICE B.....	200
Questionário aplicado ao Público Participante.....	200

Introdução

O foco desta pesquisa é baseado na política educacional paulista compreendida no período de 2003 a 2008, período em que foi implantado o Programa Escola da Família em todas as escolas da rede estadual de São Paulo. A estrutura do trabalho foi definida com o intuito de se estabelecer uma concepção geral dos aspectos que influenciaram a elaboração, implantação e execução do programa na rede estadual de educação. Dessa forma a divisão do texto da pesquisa em três partes separadas, denota a forma com o qual o quebra cabeças de uma política pública como o Programa Escola da Família foi concebida dentro da proposta do estudo.

A *primeira parte*, congregando os capítulos 1 e 2, apresenta de forma geral com vistas a uma análise histórica, como o surgimento dos organismos internacionais e as ações políticas dentro da concepção do Estado exerceram (exercem) influencia nas ações concretas envolvendo a sociedade.

A *segunda parte* do trabalho, com referência ao capítulo 3, traça o perfil da política educacional brasileira nos últimos vinte anos, fazendo uma evolução progressiva ao passar dos anos até o surgimento da política da UNESCO para o Programa Abrindo Espaços e conseqüentemente a proposta do Programa Escola da Família.

O fechamento do trabalho envolve a *terceira parte*, congregando os capítulos 4 e 5, onde é realizada uma avaliação de processo do Programa Escola da Família na cidade de Presidente Prudente, tendo como base de análise dos dados a metodologia de avaliação em políticas públicas.

A opção por esse esquema estrutural define para o leitor o recorte de pesquisa adotado, iniciando as discussões dentro de um nível macro, amplo e de cunho histórico, partindo para uma aplicação real de tais pressupostos dentro das políticas educacionais ao longo das últimas duas décadas, até analisar efetivamente como o desenvolvimento da proposta da UNESCO se consolidou no Estado de São Paulo, mais especificamente envolvendo a cidade de Presidente Prudente, tendo como foco escolas em regiões distintas da cidade.

No início de cada parte do trabalho optou-se pela inserção de epígrafes de grandes intelectuais das áreas econômica e educacional, como forma de apresentar ao leitor as concepções dos mesmos sobre temas relevantes que serão tratados nos capítulos

subseqüentes. Assim a partir das epígrafes dos autores, deixo uma questão para reflexão: Qual o real sentido da educação para a sociedade?

Meu interesse em estudar e pesquisar o Programa Escola da Família (PEF) se confunde com a minha história profissional na área da Educação. Durante 5 anos, de 2003 a 2008, atuei em várias funções dentro do PEF pela Secretaria de Educação e pela própria UNESCO como coordenador de área, o que me possibilitou conhecer realidades opostas, pontos positivos, pontos negativos, e como as comunidades se comportam em função das aplicações das atividades e projetos em cada escola, seja ela escola em posição central ou de periferia dentro das cidades. Durante os anos em que atuei como coordenador de área do programa, tive a oportunidade de participar de vários encontros de planejamento e gestão, onde notava as contradições claras existentes no discurso oficial baseado na teoria e nos interesses do Governo, e a prática, com a realidade pura das comunidades e as dificuldades encontradas pelos educadores e universitários que atuavam nas escolas aos finais de semana.

O Programa Escola da Família (PEF) iniciou suas atividades em 23 de Agosto de 2003, e foi elaborado em conjunto com a UNESCO para desenvolver no estado de São Paulo a Cultura da Paz através da abertura das escolas estaduais aos finais de semana para a comunidade local. A abertura das unidades escolares aos sábados e domingos teve o objetivo central de fortalecer os laços entre comunidade e escola, na tentativa de reduzir a violência em seu entorno, oferecendo um espaço de lazer e cultura, além de fortalecer a escola pública como um todo.

Com efeito, a descoberta da escola como lugar de convívio, divertimento e acesso à cultura nos fins de semana é um fato da maior relevância na história da educação brasileira. Particularmente se tivermos em conta as condições socioeconômicas e culturais vividas pela grande maioria dos beneficiários do programa, marcadas por carecimentos radicais, perceberemos de forma mais acurada o que significa ter escolas que ofereçam alternativas de lazer, esporte, arte e cultura, além de oficinas que desenvolvam habilidades para a geração de emprego e renda. O que o programa está, na verdade, propiciando aos jovens das periferias é aquilo que os jovens das classes médias e dos segmentos mais abastados sempre tiveram: oportunidades. (ROLIM, 2008, p.86)

As atividades do PEF são desenvolvidas dentro de quatro eixos que norteiam a elaboração dos cursos, oficinas e atividades desenvolvidas nas escolas aos finais de semana. São eles:

- **Cultura:** onde são desenvolvidos projetos que visam a ampliação e o acesso a cultura como um todo.
- **Trabalho:** através desse eixo são elaborados projetos que visam o aprimoramento das atividades profissionais da comunidade local.
- **Esporte:** através de projetos esportivos busca-se trazer o jovem para dentro da escola, proporcionando-lhe um espaço de convivência saudável, distante das drogas e da criminalidade.
- **Saúde:** dentro deste eixo são desenvolvidos projetos de prevenção, e atividades que busquem a promoção da saúde da comunidade envolvida.

A estruturação do Programa Escola da Família dentro dos quatro eixos apresentados, faz referência direta à aplicação do relatório Delors (2000) da UNESCO, em que a educação é vista do prisma das relações sociais diretas, e pautadas nos 4 pilares; *Ser, Fazer, Conhecer e Conviver*.

A UNESCO esteve presente no período de 2003 a 2008, e sua função sempre esteve ligada ao assessoramento técnico nas questões macro do programa. Durante o período de 2003 a 2006 foi responsável pela contratação dos Consultores que atuavam tanto nas escolas aos finais de semana, exercendo a função de chefia sob a denominação de *Educadores Profissionais*, quanto nas Diretorias de Ensino (DEs), exercendo as funções de *Coordenadores de Áreas* e *Coordenadores Técnicos*. Os profissionais contratados como consultores pela UNESCO para atuar nas funções PEF, eram em sua grande maioria professores da rede estadual, ativos e aposentados, que viam no programa uma possibilidade de incremento salarial. É importante registrar que a UNESCO, como órgão das Nações Unidas, não se submete às leis de emprego dos países nos quais possui acordos: direitos e benefícios trabalhistas como férias, décimo terceiro salário ou fundo de garantia, nunca foram pagos aos Consultores que trabalharam no PEF de 2003 a 2006.

Tendo em vista a amplitude do PEF ao atingir em seu início 100% das escolas da rede estadual, a complementação da equipe do programa que atuaria nas escolas veio com a criação pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), do Programa Bolsa Universidade.

O Programa Bolsa Universidade concede a alunos egressos da rede pública paulista e com baixas condições financeiras, uma bolsa de estudos integral em Instituições de

Ensino Superior Privadas (IES) que fixarem convênio com a SEE. Assim a SEE arca com 50% do valor da mensalidade até o teto de R\$267,00 e o restante é arcado pela IES.

Os alunos que são selecionados pelas DEs através do número de vagas disponíveis e da comprovação da condição sócio-econômica, são designados para trabalharem 6 horas aos sábados e 6 horas aos domingos nas escolas participantes do PEF. Porém houveram alterações desse formato ao passar dos anos, a carga horária de trabalho desses alunos foi reduzida, tendo no ato da implantação no ano de 2003 uma carga horária semanal de 4 horas na sexta, 8 aos sábados e 8 aos domingos, passando em 2004 para apenas 8 horas aos sábados e 8 horas aos domingos, até chegar em 2009 quando entrou em vigor o atual sistema. São esses alunos, sob a denominação de *Educadores Universitários*, os responsáveis pela execução dos projetos dentro dos 4 eixos do Programa.

Os *Educadores Universitários* desenvolvem os projetos e atuam sob a supervisão dos *Educadores Profissionais*; estes por sua vez são responsáveis pelo envio semanal à SEE de um relatório quantitativo sob a participação do público dentro dos projetos desenvolvidos pelos *Educadores Universitários*. A Coordenação Geral de toda a logística de atividades pedagógicas, desenvolvimento e ligação entre SEE e Escola, até o ano de 2006 ficava a cargo dos *Coordenadores de Área*. Já a operacionalização técnica e financeira do PEF dentro das DEs até o início de 2008 era responsabilidade dos *Coordenadores Técnicos*.

Além desses atores vinculados à UNESCO, a SEE ainda disponibilizava no quadro de funcionários das DEs um Supervisor de Ensino e um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) em regime integral de trabalho (mais 4 horas aos sábados e 4 horas aos domingos), além dos diretores das Unidades Escolares (UEs) participantes do PEF, que atuam 4 horas aos sábados e 4 horas aos domingos nas suas respectivas UEs.

Outro fator é a grande atenção dada pela SEE ao processo de busca de voluntários para atuarem nas atividades do PEF. Sob a designação de *Educadores Voluntários*, eles podem, dentro da estrutura do Programa, atuar de maneira idêntica aos *Educadores Universitários*, desenvolvendo projetos e respondendo pela responsabilidade de execução pedagógica e organizacional de tais atividades.

Assim, com toda a estrutura organizacional elaborada através da parceria SEE/UNESCO, o PEF entrou em atuação em todas as escolas estaduais paulistas em 2003. Cidades, regiões, populações diferentes, todas foram contempladas com a proposta inicial do PEF.

Os questionamentos sobre os resultados de um programa de tamanha magnitude, forçou o governo do estado a apresentar um estudo comparativo¹ elaborado pela SEE indicando uma redução do índice de violência no entorno e dentro das escolas após a implantação do PEF. Estudo esse questionável tendo em vista que a competência para a coleta e apresentação de dados sobre violência e aspectos de criminalidade oficiais no Estado é de competência da Secretaria de Segurança Pública (SSP).

O ápice do PEF aconteceu em 2005 quando foi atingida a marca de 100 milhões² de participações no Estado todo, porém em 2006 com a troca de governo e com a sinalização do futuro desligamento na UNESCO, o PEF sofreu uma grande reestruturação e das 5.306 escolas integrantes, apenas 2.650 continuaram a oferecer as atividades do programa nos finais de semana. Tal reestruturação trouxe mais garantias aos profissionais envolvidos, tendo em vista que a contratação³ de pessoal passou a ser feita pela SEE através do processo de atribuição de aulas; porém, mais de 50% das escolas ficaram excluídas do Programa, muitas delas em regiões carentes.

O corte das escolas ocorreu baseado em uma pesquisa quantitativa⁴ realizada *on line* pela Fundação SEADE no início do ano de 2006, através de um questionário fechado aplicado aos principais atores do PEF em cada escola: *Público Participante*, *Educador Universitário* e *Voluntários*. Tal estudo levou em consideração a opinião sobre as atividades desenvolvidas, sobre a equipe do PEF na escola, além do questionamento sobre as opções de lazer e cultura disponíveis no entorno escolar, desconsiderando os laços fixados com a educação formal e a articulação das necessidades da comunidade com os interesses da escola em um processo de educação não-formal, contrariando por completo os laços e os pressupostos estabelecidos pelo relatório Delors (2000) da própria UNESCO.

Após análises da pesquisa SEADE e com o processo de mudança na forma de contratação de pessoal, o PEF sofreu as alterações em sua estrutura a partir do início de 2007, e desde então atua de forma bastante reduzida em comparação com a proposta inicial estabelecida no ano de 2003, data de sua implantação.

Considerando que até o ano de 2006 as atividades do PEF englobavam 100% das escolas da rede estadual paulista, com uma fundamentação de suas atividades

¹ Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 24 de junho de 2005 (Poder Executivo I, Seção I)

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

³ Resolução SE nº 82 de 11 de Dezembro de 2006

⁴ Formulário disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/pesquisa_seade.html> Acesso em 11 de maio de 2009.

pautada na estrutura da Cultura de Paz da UNESCO, e que com a Resolução SE nº 82 de 11 de Dezembro de 2006 o número de escolas integrantes do PEF foi reduzido a menos da metade, onde escolas tiveram as atividades do Programa encerradas sem que as condições sócio-econômicas e o grau de exclusão social da comunidade envolvida fossem considerados; a questão que fundamentou esse trabalho é:

O Programa pode fortalecer os laços entre comunidade e escola, reduzindo o índice de criminalidade do entorno escolar e contribuindo para a melhoria da educação, ou seu modelo baseado em uma política compensatória estaria desconectada com a realidade local tornando sua aplicação irrelevante?

Dessa forma o objetivo geral da pesquisa se pautou em analisar o Programa Escola da Família (PEF) enquanto política compensatória e o seu papel na melhoria da escola pública, tendo como objetivos específicos três tópicos que refletem os propósitos do programa dentro de sua proposição política:

- Analisar as políticas públicas imediatistas dos Organismos Internacionais (processo de Cultura de Paz e aproximação comunidade/escola) dentro do Programa Escola da Família e a sua relação com os interesses do Estado.
- Apresentar indicadores de ação do Programa Escola da Família em regiões distintas da cidade de Presidente Prudente, estabelecendo parâmetros concretos sobre onde o Programa Escola da Família atua de forma eficaz/ineficaz tendo como base a diversidade e situações específicas em que se encontram as Unidades Escolares (UEs) selecionadas na amostragem.
- Analisar a relação estabelecida entre o Programa Escola da Família, as comunidades e as escolas, como forma de mudança e transformação das realidades locais.

O embasamento teórico e a apropriação de técnicas adequadas de coleta e análise dos dados, levou a uma busca de referenciais que pudessem auxiliar da maneira mais adequada a escolha do melhor método de pesquisa, com vistas a se atingir os objetivos propostos pelo estudo. De acordo com Richardson (2008), a escolha do método científico exige do pesquisador procedimentos adequados a serem seguidos com rigor. Delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se, nas teorias existentes, são normas elementares requeridas do pesquisador. Assim, optamos pelo método quanti-qualitativo, mantendo a abordagem de uma pesquisa em

avaliação de processo em políticas públicas. “A avaliação de processos visa aferir se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas” (FIGUEIREDO, FIGUEIREDO, 1986)

Nesse caso os procedimentos de análise quantitativos mostram-se significativos no estudo pela representatividade da unidade amostral dos dados coletados junto aos órgãos oficiais (Secretaria de Educação, Secretaria de Segurança Pública), sendo as análises realizadas utilizando-se do software SPSS⁵ 15.0.

Porém, destaque, de relevante importância, o estudo qualitativo, que representa um grande aprofundamento de análise do objeto de estudo, no caso 4 escolas em situações específicas e únicas dentro de um contexto. Dentro desta perspectiva, foram analisados os projetos do PEF em cada escola, além da aplicação de um censo junto ao público alvo do PEF com o intuito de se estabelecer parâmetros de segurança que possam validar ou não os dados oficiais do Estado e justificar medidas de correção na gestão do programa enquanto política pública. Como forma de escolha das escolas da pesquisa, levou-se em consideração o mapa de exclusão social elaborado pelo Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), definindo as escolas da amostra de acordo com a intensidade crescente da exclusão a que a região onde se encontram está submetida, sendo definido esse conjunto de critérios pelo pesquisador como *Escala de Exclusão Social*.

Assim, consideramos que compreender o impacto do Programa Escola da Família enquanto política pública nas Unidades Escolares selecionadas deverá ser feito tendo como base toda a abrangência e objetivos ao qual o programa se propõe.

⁵. STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES



Figura 1: *Recorte de Pesquisa*

De acordo com a política adotada pela Secretaria de Educação de São Paulo, após a reestruturação ao final de 2006, só ficariam abertas as escolas localizadas em regiões mais carentes e com necessidades mais acentuadas.

Só ficaram de fora as escolas localizadas em bairros-dormitórios, a que os alunos só vão durante a semana. São escolas localizadas em áreas muito centrais, longe de bairros residenciais. A abertura de todas as escolas foi um marco para a educação de São Paulo e possibilitou a reflexão sobre o papel social da instituição. (NOLETO, 2008, p.68)

Assim sendo, para a compreensão das análises, e tendo em vista a problemática que fundamenta a pesquisa, escolhemos as escolas participantes com base em dois prognósticos técnicos:

Critério 1: As 4 escolas selecionadas deveriam se enquadrar em duas categorias, onde 50% tiveram as atividades encerradas através da reestruturação do Programa (2 escolas), e 50% mantiveram as atividades normalmente após a reestruturação (2 escolas). Apesar deste critério estabelecer parâmetros desiguais (2 escolas abertas e 2 escolas fechadas), induzindo a um método experimental de análise de políticas públicas, informa-se que as duas escolas que tiveram o fechamento do programa por medida da SEE ao final de 2006, retomaram as atividades meses após a decisão.

Critério 2: As 4 escolas deveriam se enquadrar em uma escala de exclusão social que varia de 0 a 3. Sendo para tanto, cada uma alocada em uma posição de acordo com sua localização estratégica.

Quadro 1: Escala de Exclusão Social da Pesquisa

Grau de Exclusão Social	0	1	2	3
Situação	Inclusão	Baixa/Média Exclusão	Média Exclusão	Alta Exclusão
Escolas da Pesquisa	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4

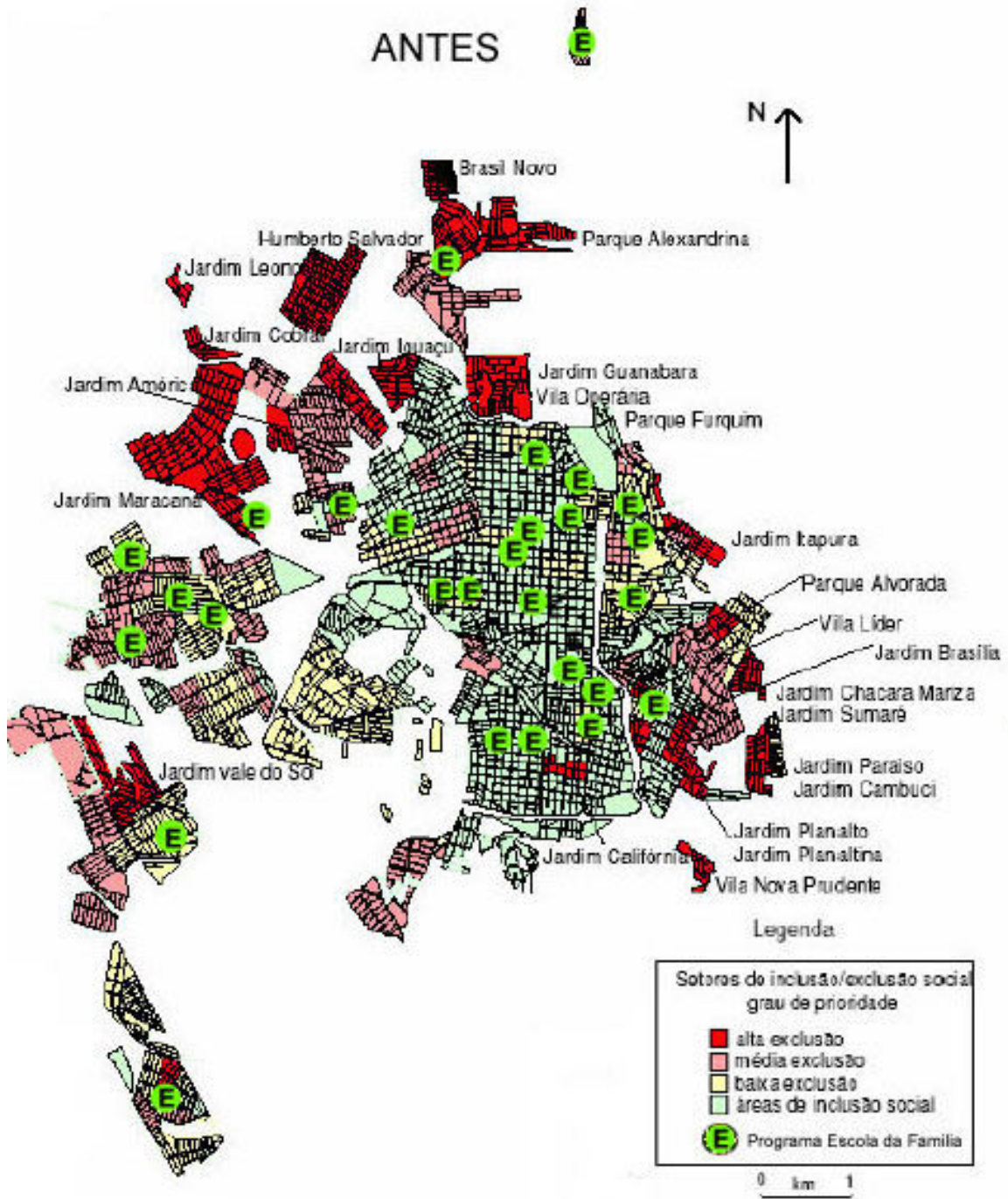
Fonte: Cemespp, 2000, Autor

Consideramos como escala de exclusão social escolas posicionadas em regiões sócio-demográficas distintas. De acordo com o posicionamento da SEE e de Noletto (2008) sobre a reestruturação do PEF, escolas em regiões centrais deveriam ser preteridas em favor de escolas mais periféricas, onde a participação da população seria mais efetiva. Nesse sentido adequamos o posicionamento da SEE a uma análise espacial da cidade de Presidente Prudente tomando como referência os mapas de exclusão social⁶ do Sistema Municipal para a Tomada de Decisão Municipal, publicado em 2000 e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas da UNESP/FCT denominado CEMESPP⁷, onde obtivemos o seguinte panorama antes e após a medida de reestruturação promovida pela SEE.

⁶ Mais sobre o conceito de Exclusão Social ver Capítulo III

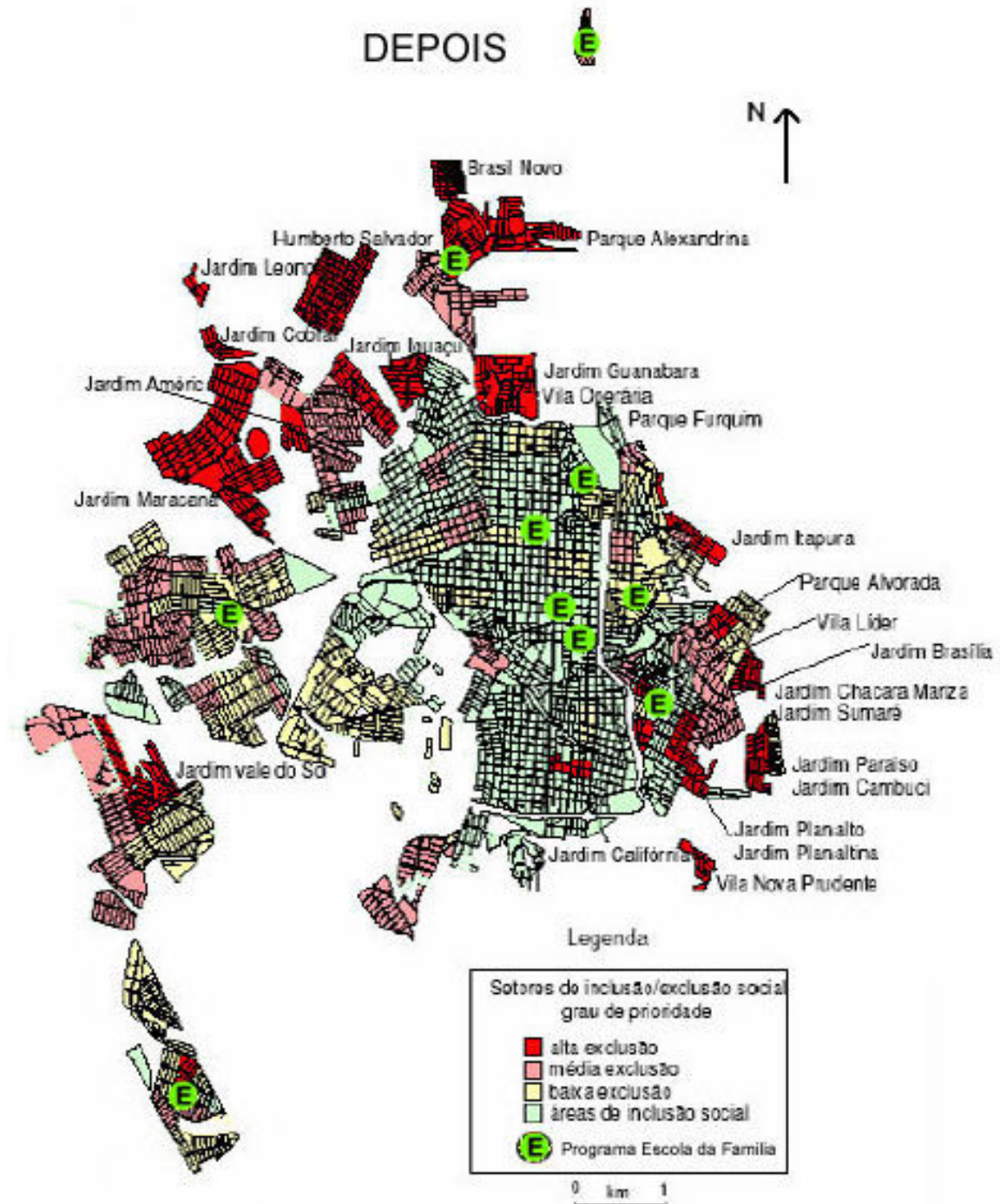
⁷ Para maiores informações acesse: <http://www4.fct.unesp.br/grupos/cemespp/>

Mapa 1: Escolas integrantes do PEF antes da reestruturação



Fonte: CEMESPP, SIGIntersetorial/LAGHU/PMPP, 1999/Pesquisa de Campo

Mapa 2. Escolas integrantes do PEF após a reestruturação



Fonte: CEMESPP, SIGIntersectorial/LAGHU/PMPP, 1999/Pesquisa de Campo

Pautando o desenvolvimento da pesquisa através do método de avaliação de processo, cuja finalidade é trazer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas, procuramos escolher escolas que apresentassem diferenças consideráveis entre si, onde a

aplicação do Programa Escola da Família pudesse apresentar visões diferentes de acordo com a posição da comunidade e equipe executora.

A alocação de escolas dentro da cidade de Presidente Prudente ocorreu tendo como fundamento o mapeamento da exclusão social promovido pelo CEMESSP. O mapa da exclusão usado nesta pesquisa e elaborado através do SIGI, levou em consideração variáveis como; cadastro a procura de emprego, imóveis precários, cadastro no Programa de garantia de renda mínima, exclusão escolar de jovens e crianças por setor censitário, sistema de saúde e acesso a transporte coletivo. Acreditamos que tais variáveis possam ser significativas o suficiente para caracterizar a exclusão social da cidade de acordo com a proposta da pesquisa, e garantir que o Programa Escola da Família possa, enquanto política pública favorecer a inclusão das comunidades locais, e como bem aponta Gomes (2008) fortalecendo o papel fundamental da educação na redução de desigualdades sociais.

O conceito de exclusão social remete, portanto, à discussão das novas feições da pobreza e da desigualdade em suas dimensões objetivas, restando ainda um campo aberto a ser explorado para a apreensão e compreensão dos processos subjetivos que diferenciam social e individualmente grupos e segmentos que, cada vez mais, perdem seu lugar e suas referências enquanto participantes de uma dada comunidade de valores. (CEMESPP, 2002, p13).

A diminuição da exclusão por meio da educação e a oportunidade de exercer a cidadania, aumentando e fortalecendo as relações sociais com o Estado, através da relação entre comunidade e escola, estão estreitamente relacionadas à proposta da UNESCO para o Programa Escola da Família. Noletto (2004) afirma que a UNESCO advoga uma estratégia de fomento a um programa nacional de abertura das escolas nos finais de semana e a disponibilização de espaços alternativos para atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e construção de espaços de cidadania. Nesse sentido a escola enquanto espaço público tem a função social de acolher aos jovens e as comunidades a sua volta, oferecendo acesso à bens culturais, esportivos e de qualificação.

Em se tratando de escolas em posições consideradas de exclusão, tendo como participantes do PEF comunidades em posições sociais diferentes, optou-se pela garantia absoluta do sigilo das informações coletadas de acordo com a prerrogativa estabelecida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim a confidencialidade das informações coletadas junto às escolas da pesquisa e conseqüentemente o seu público foram estabelecidas, preservando a identidade das mesmas como forma de manter os padrões éticos exigidos em um trabalho acadêmico. Acreditamos que, em se

tratando de escolas em localidades distintas, variando desde áreas de inclusão a áreas de alta exclusão social, a divulgação pública dos nomes e conseqüentemente dos dados específicos atrelados às instituições poderiam gerar comparações inadequadas e aquém dos objetivos específicos dessa pesquisa, que versa sobre a política pública do governo paulista para o Programa Escola da Família.

De acordo com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a confidencialidade se refere à responsabilidade sobre as informações recebidas ou obtidas em exames e observações pelo pesquisador em relação aos dados coletados. Neste caso, o pesquisador deve estabelecer salvaguardas seguras para a confidencialidade dos dados de pesquisa (CONEP, 2006, p.37)

Ainda de acordo com as normas da CONEP (2006), as pesquisas que envolverem dados institucionais que possam de alguma forma expor de forma negativa as organizações devem da mesma forma preservar a privacidade e confidencialidade das informações coletadas.

Garantindo a privacidade das instituições selecionadas para a pesquisa, optou-se por usar a denominação de siglas, através da representação dos caracteres “UE” (unidade escolar), ao invés dos nomes oficiais das mesmas, acrescido da terminação numérica “1, 2, 3 e 4”, em uma seqüência crescente de área de exclusão social (1 sendo escola em área de inclusão, até 4, escola em área de alta exclusão).

PRIMEIRA PARTE

O Panorama Político Global

Educação: a imposição do incompreensível ao diferente pelo incompetente.

(John Maynard Keynes)

CAPÍTULO I: A NOVA ORDEM MUNDIAL: DA REGULAÇÃO ECONÔMICA AOS DIREITOS SOCIAIS

Vivenciamos nos dias atuais a presença constante de políticas públicas nas áreas de educação, saúde e segurança, influenciadas por diretrizes, normas e prerrogativas de ordem transnacional, conclamadas por agências e organismos de origem internacional, que, sob o argumento de união e estabilidade, fixam as bases para a incursão de sua ideologia econômica e social nos Estados em que se inserem.

Conhecer a ideologia de tais organismos nos parece a primeira etapa para se compreender as formulações de políticas públicas em seu nível macro, e aqui em especial, a educação.

O desenvolvimento mundial, a erradicação da pobreza, do analfabetismo, a inclusão social, a cultura da paz e a estabilidade financeira, são termos comuns que se confundem no pensamento de tais organismos e revelam ações conjuntas com objetivos específicos. A função do Estado enquanto representação do poder social é o de validar e conclamar tais propostas, mesmo que os resultados muitas vezes se mostrem incipientes no contexto em que se inserem.

O caminho que percorreremos a partir desse ponto é o de apresentar e resgatar a fundação e o início das atividades dos principais organismos internacionais, que direta ou indiretamente, influenciaram o Programa Escola da Família como política pública compensatória dentro do Estado de São Paulo. Destacamos de relevante importância tal estudo, tendo em vista a cooperação técnica estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e a UNESCO na elaboração, implantação e execução em conjunto do Programa Escola da Família no período de 2003 a 2008.

Dessa forma faz-se necessário a compreensão da postura política dos organismos internacionais adotadas ao longo das últimas seis décadas. Compreendemos para tanto, que os principais organismos apresentados neste trabalho são frutos de uma mudança radical estabelecida com o fim da segunda guerra mundial. São eles: BANCO MUNDIAL, FMI, ONU e UNESCO.

As crises mundiais e o re-ordenamento político global estabelecido no pós-guerra e ratificado pela guerra fria, conferiram a tais organismos internacionais o papel de agentes fiscalizadores e instâncias de suporte nas relações entre interesses internos dos Estados (interesses econômicos e sociais) e desenvolvimento mundial (interesses econômicos e sociais), confluindo para um movimento cíclico de dependência e subordinação.

Ao longo de toda trajetória, tais instituições passaram por ajustes e transformações, assim como o cenário econômico e educacional mundial. As divergências existentes entre as políticas foram substituídas pela cooperação mútua em prol do desenvolvimento global e serão apresentados ao longo deste capítulo.

1.1 A Economia mundial no Pós-Guerra

Com o final da segunda grande guerra mundial em 1945, a vitória militar do grupo dos aliados significou apenas o começo de uma grande mudança nas posições de liderança político-estratégica no cenário mundial.

O novo re-ordenamento político global trouxe consigo mudanças em todos os setores, dentre eles a educação, que passou a ter papel fundamental na construção do novo ideário social. Tais alterações políticas foram fundamentais para se estabelecer o panorama global do século XX. Dentro deste princípio, Kuznets (1966) destaca 3 grandes mudanças como ações decorrentes do pós-guerra e com influência direta no crescimento econômico mundial. Segundo o autor, a supressão do fascismo agressivo e militarista de países como Alemanha, Itália e Japão, a sobrevivência e expansão do padrão de organização comunista, e a rápida passagem de áreas até então coloniais na Ásia e África para situação de independência das metrópoles desenvolvidas não-comunistas, foram conseqüências diretas do pós-guerra e trouxeram grandes impactos econômicos e sociais em grande parte do mundo.

[...] Exorcizando a guerra, cujo poder destrutivo fora evidenciado, as lideranças mundiais postularam, num momento de esperança na vitória e de complexas negociações, a construção de uma nova ordem econômica fundada na cooperação entre as nações [...] (EVANGELISTA, 1999, p.13)

O impacto sofrido durante a guerra por muitos países abalou sensivelmente as estruturas econômicas e os setores diretamente ligados a ela, gerando uma dúvida sobre as perspectivas futuras da população. Assim a ampliação e expansão do estado capitalista dentro da nova ordem mundial no pós-guerra, como continuidade do seu *processo civilizatório*⁸ e modo de produção, trouxe a necessidade de modificações do sistema financeiro mundial com intuito de possibilitar a reconstrução da ordem econômica e social. É o período em que a Teoria Keynesiana de um Estado planejador é difundida e amplamente adotada, revelando as bases das estruturas econômicas e sociais da época, levando ao chamado Estado de Bem Estar (BIANCHETTI, 2001). Sua concepção de economia previa a intervenção do Estado em todos os setores, podendo para tanto equilibrar os níveis de emprego e produção. Villarreal (1984)

⁸ Grifo meu.

destaca que desde o movimento Keynesiano, o Estado assumiu papel determinante na atividade econômica; segundo o autor, esta tese foi na prática, origem de um intervencionismo estatal que recuperou as economias da crise no pós-guerra.

John Maynard Keynes⁹, economista britânico, pai da Teoria Keynesiana, questionava os modelos até então pautados na microeconomia, que se baseavam nas relações individuais como elemento da regulação econômica, onde a lei da oferta e procura traria por si mesma os ajustes necessários para o equilíbrio econômico. Para Keynes esse sistema não garantiria o equilíbrio necessário, e, para que isso ocorresse a intervenção do Estado seria fundamental.

Keynes também questionava os postulados liberais, que tiveram como grande mentor o economista escocês Adam Smith¹⁰. O modelo liberal de Smith sofreu grandes alterações ao longo do século XX, porém suas bases e concepções serviram de eixo para o aparecimento do modelo Neoliberal.

Diferente dos postulados atuais da frente neoliberal pautados nas regras do Consenso de Washington, Keynes não acreditava na livre economia de mercado, e afirmava que esse modelo de capitalismo não garantiria o equilíbrio do pleno emprego. A tese de Keynes era a de afirmar que o Estado deveria intervir na economia de mercado, com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção. (VILLAREAL, 1984, p.68)

Dentro dessa teoria, as ações do Estado deveriam estar focadas no equilíbrio entre emprego e produção, e na acumulação de capital; assim sendo ações em diversas áreas deveriam ser empregadas para se atingir o objetivo desejado.

O modelo capitalista de Keynes foi um dos grandes responsáveis ao auxiliar a retomada econômica após a “Grande Depressão”¹¹ do final dos anos 1920 e início da década de 1930, adentrando o período da segunda guerra e se estabelecendo como solução na reconstrução dos países afetados pelo pós-guerra.

Com economias devastadas pela segunda guerra mundial e com o rompimento do modelo econômico clássico para o modelo Keynesiano, a preocupação com o pós-guerra, e as possíveis crises globais e o estabelecimento de uma nova ordem mundial,

⁹ 1883 – 1946.

¹⁰ 1723 – 1790.

¹¹ A quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 resultou em uma grande depressão nos países capitalistas, e através dos preceitos de Keynes, assegurando ao Estado o papel intervencionista na economia, que a redução do desemprego e a retomada do crescimento foram possíveis.

trouxeram à tona a discussão para a criação de organismos internacionais que pudessem de alguma forma, regular as atividades econômicas dos países, oferecendo-lhes auxílio técnico ou financiamentos para reconstrução dos países afetados pela guerra. E foi em 1944, na conferência de Bretton Woods, que se estabeleceu a criação de duas instituições financeiras de ordem global, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países. (HADDAD, 2008, p.7)

Assim, coube a John Maynard Keynes, atuando no governo britânico, o compromisso de criar um banco capaz de não só atuar na reconstrução da Europa, mas também auxiliar os países do sul. (SILVA, 2002)

Keynes [...] sugere a arquitetura de uma nova ordem econômica mundial articulada sobre a égide de um Banco Central internacional, Clearing Union, emissor de uma moeda de conversabilidade internacional autônoma, denominada *Bancor*. Segundo Keynes o Banco Central internacional deveria ser capaz de (i) expandir a demanda efetiva global, (ii) prover um mecanismo que restaurasse, autonomamente, os equilíbrios de balanço de pagamentos dos países,¹⁹ (iii) estabelecer controles sobre os movimentos de capitais, essencialmente de portfólio, e (iv) manter estável, seja pela rigidez relativa das taxas de câmbio, seja pela regulação da oferta monetária, a moeda de liquidez internacional. (FERRARI FILHO, 2006, p. 229)

As idéias de Keynes frente ao comando da economia inglesa e a preocupação com uma recessão global no pós-guerra, traduziram-se no movimento de Bretton Woods, resultando na criação das instituições financeiras globais (FMI e Banco Mundial), que ao passar dos anos, modificaram suas formas de operação e as bases do modelo econômico adotado.

Para Haddad (2008), as diferenças existentes entre as duas instituições são de ordem de atuação no cenário global, enquanto coube ao Banco Mundial o papel de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no pós-guerra, coube ao FMI o controle e a supervisão do sistema monetário internacional com o objetivo de garantir uma estabilidade econômica.

O Banco Mundial teve sua fundação vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra (SOARES, 1996, p.16). A atuação das duas instituições foi decisiva na consolidação do capitalismo e na retomada do crescimento econômico interrompido no período da segunda guerra mundial. As ações decorrentes dos auxílios concedidos aos países necessitados possibilitaram investimento em infra-estrutura e

industrialização, o que de certa forma forçou os países a reverem suas políticas sociais mediante a grande necessidade de mão de obra nos centros urbanos.

1.2 A Atuação das Agências Financeiras Internacionais a partir da metade da década de 1940: Da Teoria Geral de Keynes ao movimento Neoliberal

Com o surgimento do Banco Mundial e do FMI na década de 1940 se estabeleceu pela primeira vez uma série de regras para controle do fluxo financeiro mundial. Com a prerrogativa de ajuste e equilíbrio da economia global, tais instituições reproduziram a ordem hegemônica militar imposta ao fim da segunda guerra, evidenciando assim as lideranças globais e conseqüentemente os países subordinados. Os Estados Unidos não apenas tinham as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação (LEHER, 1998; LICHTENSZTEJN & BAER, 1987, apud SILVA, 2002, p51). Dentro dessa nova ordem reguladora é possível observar que a presidência do Banco Mundial foi, e é até hoje, ocupada sempre por um norte-americano, enquanto a presidência do FMI sempre por um europeu, mantendo os padrões de lideranças globais estabelecidos no pós-guerra.

No sentido de garantir a perpetuação da liderança, o estatuto do Banco Mundial estabelece que o poder de decisão e veto é proporcional à participação no aporte de capital da instituição, o que, desde a sua origem tem assegurado aos Estados Unidos a sua presidência. (SOARES, 1996).

A importância do Banco Mundial e do FMI no pós-guerra, significou aos países vitoriosos do conflito, além da regulação da economia global, a vitória também da imposição ideológica capitalista e da demonstração de poder, não só militar, mas também econômico. Haddad (2008, p.7) destaca que os primeiros anos de atuação do FMI e do Banco Mundial foram complementados por uma série de negociações no campo do comércio internacional, na tentativa de se reduzir o protecionismo dos governos nacionais.

A partir de 1947, os empréstimos passaram a ser avaliados pela cúpula do Banco que averiguava a potencialidade de execução do projeto e quitação da dívida pelo país solicitante; dessa forma a concessão de crédito passou a ter como critério pontos de retomada econômica e de potencialidade do cumprimento dos prazos e metas estabelecidas. Assim ficou decidido que antes de proceder qualquer empréstimo o Banco deveria conhecer a economia do país solicitante (SILVA, 2002, p.54). Com algumas mudanças, essa prática vem constituindo as bases da instituição até hoje e servem para alinhar as políticas econômicas locais às políticas econômicas de interesse do Banco.

Com grandes alterações no cenário global, a necessidade de se rever as políticas até então desenvolvidas pelo Banco Mundial, trouxeram consigo uma série de modificações na estrutura e objetivos do banco. A partir do início da década de 1950, o Banco começa a focar suas ações nos países em desenvolvimento da América do Sul e da África. Segundo Soares (1996), até 1956, 65% das operações do Banco concentravam-se na Europa, quando a partir de então a participação dos países em desenvolvimento cresceu progressivamente.

O início da guerra-fria¹² trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, com o objetivo de integrá-los rapidamente ao bloco não-comunista (IBID, 1996). O financiamento de projetos nesses países possuía o objetivo de acelerar os setores econômicos e garantir o estabelecimento das bases capitalistas. Dentre as principais atividades financiadas pelo Banco, as relacionadas à infraestrutura e industrialização concentravam o seu principal setor de atuação.

Silva (2002) relata que a instituição havia se estruturado política e organizacionalmente para gerir a captação de recursos externos, conceber e exigir dos países solicitantes alterações em suas economias nacionais. Iniciava-se a partir de então a intervenção direta de organismos internacionais nas políticas de Estado em países com necessidade de crédito. As relações entre Banco Mundial e FMI se estreitaram sobre o pressuposto do desenvolvimento e da segurança. (IBID, 2002)

Mas foi a partir do final da década de 1960, que a atuação do Banco Mundial ganhou notoriedade. Sob a presidência de Robert McNamara¹³ foi constituída uma série de estratégias de apoio à concessão de empréstimos para setores até então pouco explorados pelo Banco.

[...] devo acentuar que o BIRD é um organismo de investimento para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois princípios fundamentais: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concedemos empréstimos quando ocorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar os juros e outros encargos, nas datas previstas [...]
(MCNAMARA, 1974, p110, apud SILVA, 2002, p56)

¹² Disputa militar e tecnológica entre os dois grandes blocos Capitalistas e Comunistas, liderados respectivamente pelos Estados Unidos e União Soviética.

¹³ Exerceu a presidência do Banco Mundial de 1968 a 1981.

Constata-se, nas palavras do presidente do Banco, o início da crise da teoria econômica de Keynes e a abertura para os postulados da política neoliberal. A grande preocupação concentrava-se na redução da pobreza mesmo com intenso crescimento da economia, uma contradição recorrente até hoje, presente no discurso da política econômica neoliberal.

A partir da década de 1970, com o crescimento de instituições financeiras privadas, a importância do Banco Mundial foi reduzida, e a concessão de empréstimos como fonte principal de arrecadação dos países em desenvolvimento foi substituída pelo crédito facilitado do sistema bancário privado. Tais mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções Keynesianas que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde o pós-guerra (SOARES, 1996). Dessa maneira, coube ao Banco rever sua forma de atuação e garantir a continuidade de sua influência ideológica/econômica no sistema financeiro e político internacional.

Apesar de ser na década de 1970 que os ideais do sistema neoliberal começaram a ganhar força, sua origem data do início do século XX, época que o discurso entre teóricos se baseava na alegação do surgimento da crise econômica como consequência do poder do movimento operário, e que como solução, a estabilização monetária e a redução de gastos sociais seriam medidas capazes de garantir a estabilidade da economia. Porém, tais idéias sucumbiram anos mais tarde frente ao movimento econômico iniciado por Keynes quando da publicação de sua Teoria em 1936, intitulada: *Teoria Geral do Emprego, Juro e Moeda*. Com a proposta econômica de um Estado forte e atuante, Keynes nunca defendeu a estatização da economia, sua concepção era pensar em um Estado atuante em todos os segmentos, alavancando o progresso sócio-econômico e garantindo o crescimento dentro dos moldes capitalistas.

Com a economia mundial passando por um período de declínio de crescimento acentuado na década de 1970, pela primeira vez na história, as formas de capital atingiram uma escala global no seu processo de circulação, o que causou uma deteriorização do controle dos Estados nacionais (SOARES, 1996, p.20). Com o poder estatal em crise, a política econômica começou a adotar um sistema capaz de garantir a estabilidade e o retorno da taxa de crescimento. Começava então a ser disseminada a teoria monetarista neoliberal, que entre outros aspectos, previa a descentralização do Estado e a redução do investimento em setores sociais. Tal teoria vem constituindo-se no alicerce ideológico e fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI desde então (IBID, p.20).

Observa-se o modelo de democracia neoliberal como uma competição ampla e aberta entre todos os segmentos, assim é possível constatar as bases de sua fundamentação política:

- A democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos, e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais;
- O mecanismo consiste em uma competição entre dois ou mais grupos, escolhidos por si mesmos, de políticos (elites) agrupados em partidos políticos para os votos que os qualificarão a governar até as eleições seguintes (MACPHERSON 1978, apud BIANCHETTI 2001, p.19)

O neoliberalismo que serviu de eixo para governos como Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margareth Thatcher na Inglaterra no início dos anos 1980, previa a ampliação da livre concorrência entre os países e disputas desiguais, oferecendo grande retorno financeiro às elites dominantes e acentuando o grau de desigualdade social. Na América do Sul o Chile foi o pioneiro a adotar as medidas neoliberais como imprescindíveis para o crescimento econômico. Os “Chicago Boys”¹⁴ revolucionaram a economia chilena ao seguir a risca os preceitos estipulados pelo neoliberalismo americano e inglês dos anos 1980.

Assim, é na década de 1980 que a atuação tanto do Banco Mundial quanto do FMI começa a influenciar diretamente as políticas internas dos países devedores. Sob um cenário de crise mundial, e com grande endividamento dos países mais pobres, a atuação de tais organismos centralizou as operações de crédito internacional, condicionando os empréstimos não mais à vinculação de projetos específicos e acompanhamento dos mesmos como era feito até então, mas à adequação da economia do Estado através de ajustes estruturais estabelecidos pelos Bancos. Dessa forma as atuações entre FMI e Banco Mundial ganham força e as relações entre as duas instituições se fortalecem.

Até então, diferentemente do FMI, o Banco Mundial não aplicava condicionalidades *stricto sensu*, restringindo suas exigências a aspectos específicos dos projetos que poderiam afetar sua rentabilidade. Além disso, o empréstimo de ajuste estrutural requer acordo prévio com o FMI, o que caracteriza, embora formalmente negado por ambas as instituições, a existência de “condicionalidade cruzada” (SOARES, 1996, p.21)

Com a crise de crédito internacional, a única opção aos países mais pobres foi a submissão às exigências contratuais estabelecidas pelo Banco Mundial e FMI,

¹⁴ O termo “Chicago Boys” faz referência a um grupo de 25 jovens chilenos, pós-graduados na Universidade de Chicago, que usaram o modelo neoliberal para formular a política econômica do governo de Augusto Pinochet no início dos anos 1980.

ocasionando grande impacto nas políticas internas. Nesse sentido, Silva (2002, p.75), destaca que o Banco Mundial adota políticas antidemocráticas e anti-sociais, reduzindo de forma superficial e simplista, questões complexas e conflituosas na sociedade.

1.3 O Consenso de Washington

Tratado como uma regra de dez medidas capazes de garantir o crescimento econômico e assegurar a estabilidade da moeda, o termo “Consenso de Washington”, foi criado pelo economista americano John Williamson em 1989 para determinar o conjunto de diretrizes do Banco Mundial, FMI e Departamento de Tesouro dos Estados Unidos para a política econômica dos países da América Latina. As dez regras básicas¹⁵ para o crescimento da economia segundo o Consenso de Washington seriam baseadas em:

- ✓ Disciplina fiscal;
- ✓ Controle dos gastos públicos;
- ✓ Reforma tributária;
- ✓ Liberalização do setor financeiro;
- ✓ Liberalização comercial
- ✓ Taxas de juros competitivas;
- ✓ Abertura para investimento estrangeiro;
- ✓ Privatização de empresas estatais
- ✓ Desregulamentação da economia;
- ✓ Proteção aos direitos autorais;

Silva (2002, p.26) destaca que tais medidas serviram de instrumento de intervenção dessas instituições financeiras internacionais na política interna e do ponto de vista político e ideológico fortaleceu o poder dos Estados Unidos em escala mundial.

Amplamente aprovada pelo governo norte-americano, as medidas sugeridas por Williamson resumiam-se na recomendação de que o Estado se retirasse da economia, quer como empresário, quer como regulador das transações domésticas e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado. (BANDEIRA, 2002, p.136)

¹⁵ In: SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento*. a política educacional do Banco Mundial. 2002. p.26

A crise das dívidas dos anos 80 e o fim da guerra fria tornaram impossível para os governos sustentar políticas econômicas que não fossem fundamentadas em princípios econômicos estáveis ou que fossem baseadas em idéias que se opusessem ao investimento estrangeiro. Muitos países em desenvolvimento não tiveram outra opção além da de se entregar aos braços acolhedores, porém severos, do Consenso de Washington. (NAÍM, 2000, p.4)

O Consenso de Washington traduz de forma clara e objetiva as políticas internas que deveriam ser adotadas pelos países que almejassem o suporte financeiro do FMI e Banco Mundial. Tal política fortalecia a concorrência, descentraliza o poder estatal, e conferia poder de decisão ao setor privado. A falsa ilusão de que tais regras fossem infalíveis, levou os países da América do Sul a adotarem tais medidas como forma de aliviar as contas públicas.

O que se pode perceber anos depois da implantação de tais medidas na região é que os resultados não foram tão promissores quanto o esperado, e que o crescimento fora muito discreto. Bandeira (2002) afirma que os problemas econômicos, sociais e políticos nos países da América do Sul pré-existiam desde as décadas de 1960 e 1970, e que as políticas neoliberais seguidas com exatidão nos anos 1980 e início dos anos 1990, apenas agravaram consideravelmente o problema da dívida externa.

Mediante a necessidade de reforma interna dos países que se submetiam às regras do consenso, ficou evidenciado que as dificuldades econômicas encontradas eram apenas uma de vários outros indicadores negativos. A realidade social em grande parte dos países que solicitavam acordos era precária, e segundo Naím (2000) poderia influenciar diretamente a economia. Para o autor a desigualdade não é considerada apenas uma ameaça à estabilidade política, mas também principal obstáculo para a competitividade internacional.

As tentativas de reformas muitas vezes naufragavam e evidenciou que a interpretação as 10 regras do consenso poderia variar de circunstância para circunstância.

Não há crescimento econômico sem investimento, e sem crescimento econômico não há política econômica que se sustente. O crescimento econômico nem sempre é o suficiente para combater a pobreza e certamente não é sinônimo de desenvolvimento. Por outro lado, sem crescimento todas as demais tentativas de combater a pobreza fracassam. De acordo com essa perspectiva, tanto as taxas de poupança doméstica, quanto o investimento estrangeiro tornam-se variáveis críticas. (NAÍM, 2000, p.8)

As medidas de caráter reformista do Consenso de Washington, adotado por muitos países como solução teórica para seus problemas de ordem financeira, foram revistas

pelos governos e gradativamente abandonadas mediante as críticas e ao grande aumento da dívida externa dos países que a adotaram.

1.4 Desenvolvimento Social: A criação da ONU e da UNESCO

Assim como o ocorrido com o sistema financeiro internacional no Pós-Guerra com a criação do FMI e Banco Mundial, a necessidade de se estabelecer uma forma de relação de cooperação geral e direta entre todos os países do planeta, culminou no surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, 2 anos após as primeiras negociações ocorridas na conferência dos aliados em Moscou.

Em 1945, na cidade de São Francisco, Califórnia, sob a presença de 50 países foi elaborada a Carta das Nações Unidas que definitivamente criaria a ONU, organização instituída com o objetivo de atuar como promotora da paz e da igualdade entre as nações. Sua criação veio a consolidar a idéia de união e cooperação entre os países concebida ao final da primeira guerra mundial, que tivera a Liga das Nações¹⁶ como precursora.

A data de sua fundação, 1945, é posterior a data de fundação do FMI e Banco Mundial (1944), onde se percebe a tentativa dos países em assegurar primeiramente um mecanismo global capaz de garantir a ordem financeira e a liquidez internacional e posteriormente as causas sociais e a garantia da paz.

Sob a aprovação dos seus então membros, a Carta das Nações Unidas, consolidou os pilares da instituição e inaugurou uma nova era nas relações internacionais. Foi assinada em 26 de junho de 1945, e ratificada por 51 países em 24 de outubro de 1945 (ONU¹⁷, 2009)

Assim, dentro da sua estrutura organizacional, a ONU adotou como línguas oficiais, o inglês, francês, espanhol, árabe, chinês e russo. Todos os seus documentos são, obrigatoriamente, publicados nesses idiomas. Seu organograma, desde a sua fundação, é composto de várias instâncias representativas. Agências paralelas complementam seu campo de atuação ampliando as áreas de abrangências e setores diplomáticos envolvidos.

Em 1948 a ONU, baseada nos pilares que constituíram a criação da organização, lançou a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos seus

¹⁶ Criada em 1919 a partir do Tratado de Versalhes, assim como a ONU nos dias de hoje, a Liga das Nações tinha como objetivo a garantia da paz. A dissolução da organização ocorreu em virtude do seu fracasso diplomático em tentar conter o início da segunda guerra mundial.

¹⁷ Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_hist.php> Acesso em: 30 de mar 2009

países membros, documento que enumera os direitos de todos os seres humanos independentemente de origem ou nacionalidade. Pode-se considerar tal declaração como um dos maiores marcos do século XX, rompendo barreiras, e garantindo aos menos favorecidos, o direito à dignidade, liberdade e justiça e ao princípio de igualdade universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é composta por trinta artigos que versam sobre questões de justiça e direito. Ao que nos cabe destacar, o artigo XXVI conferiu à educação, restringida e limitada no texto ao reducionismo simplista do termo “instrução”, a sua real importância como direito inalienável de todo e qualquer indivíduo, servindo de modelo para uma tendência posterior que acarretou no que hoje chamados de acesso democratizado à escola.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

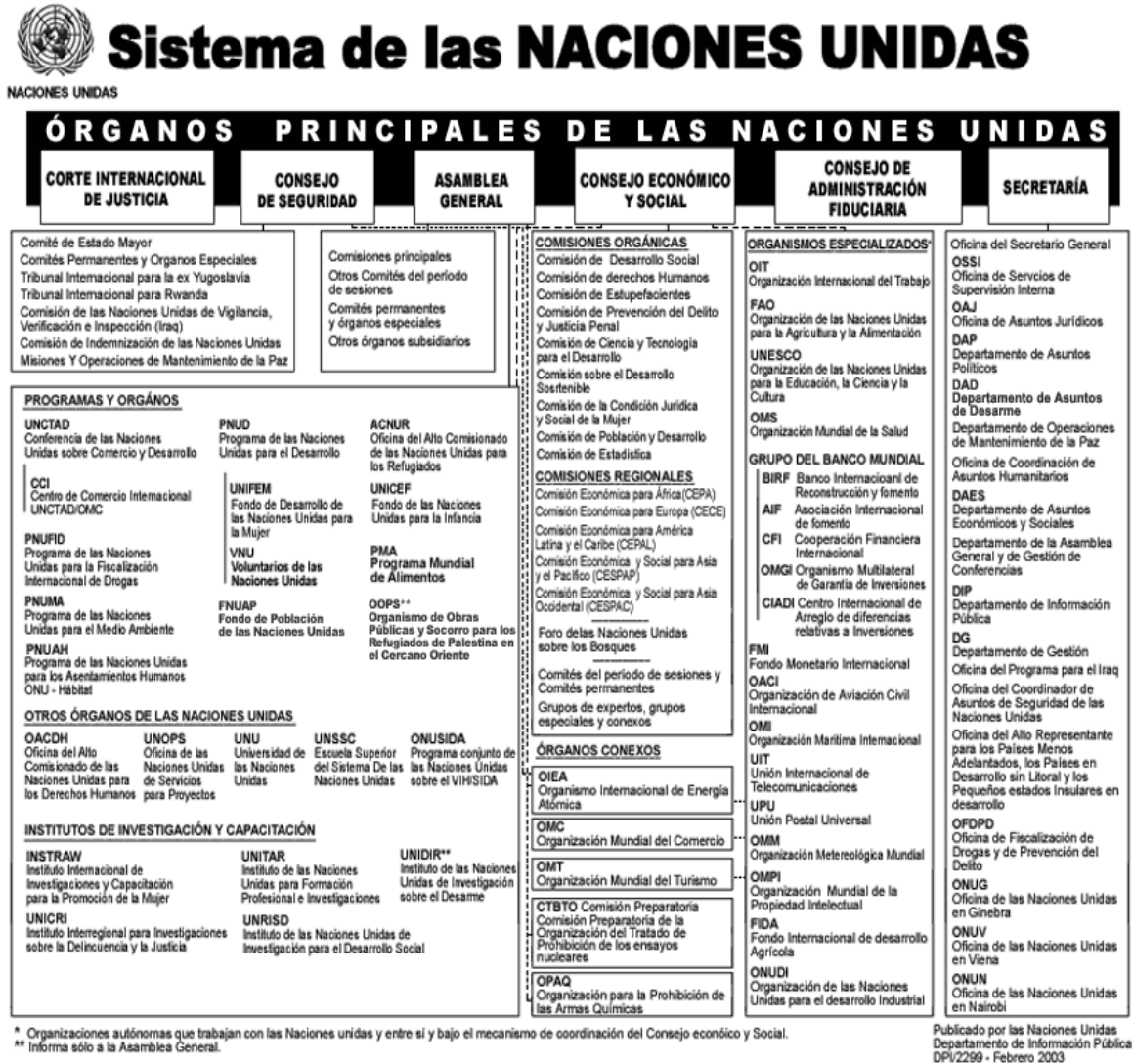
Ao reduzir o significado da educação ao simplório termo de “instrução”, bem como ao estipular acesso gratuito aos modelos elementares e acesso por mérito nos níveis mais elevados, nota-se um posicionamento alinhado com as correntes liberais, que primam pela livre concorrência entre os sujeitos como forma de crescimento e avanço da sociedade. A representação do Direito Universal a todos os indivíduos corrobora para a atuação da ONU como representação dos interesses supranacionais, conferindo aos Estados Membros, papel de legitimador de suas decisões.

Atualmente, a estrutura base da ONU esta dividida da seguinte maneira:

- Assembleia Geral
- Conselho de Segurança
- Conselho Econômico e Social
- Conselho de Administração Financeira
- Corte Internacional de Justiça
- Secretariado

Tais órgãos são responsáveis pelo andamento das agências paralelas vinculadas a si. A Figura 2 mostra a divisão da ONU em todas as suas esferas, a ligação entre os diversos setores de atuação bem como os projetos desenvolvidos pelas suas agências.

Figura 2: Organograma da ONU



Fonte: Site Oficial da ONU

Como é possível observar na Figura 2, a composição da ONU forma uma sólida base de atuação em todos os seguimentos, consolidando a instituição como representação da direção político-econômica global.

Agências das áreas de saúde como a Organização Mundial de Saúde (OMS), da área de educação como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), são exemplos diretos da atuação da ONU como representação mundial em questões diversas.

Vale aqui destacar, a posição estratégica do Conselho de Administração Financeira. Dentro dele, os principais organismos internacionais atuam como fonte de

influência externa nas políticas de desenvolvimento local dos países membros. A exemplo disto temos o Banco Mundial e o FMI, organismos financeiros internacionais, cuja influência e direcionamento ao longo do tempo já foram aqui citados, integrantes direto do Sistema das Nações Unidas, bem como a UNESCO.

1.5 A UNESCO

A criação da UNESCO surgiu das discussões ocorridas entre 1942 e 1945 em Londres, quando foi aprovado o Ato Constitutivo de sua fundação (EVANGELISTA, 1999). Porém suas atividades tiveram início apenas em 1947 em um momento conturbado do pós-guerra.

[...] Os reordenamentos geopolítico-ideológicos e econômicos, as guerras localizadas desde o imediato pós-guerra e as relações desses acontecimentos, num mundo que vai ganhando novas configurações, parecem contraditórios às intenções norteadoras da idealização da UNESCO[...] (EVANGELISTA, 1999, p.13)

Atuar de forma coordenada e com o ideário da educação e cultura sob seus pilares em um mundo unificado resultou em movimentos de questionamento sobre a real função da UNESCO no novo cenário global. A bipolarização entre estados Capitalistas e Comunistas, colocava os objetivos da instituição sob desconfiança, principalmente pelo disposto ocorrido entre 1947 e 1954, na qual a União Soviética reitera sua intenção de fazer parte da organização, situação que culminou em uma crise interna¹⁸.

A imposição da ideologia norte-americana de democracia fica evidenciada ao final da segunda guerra mundial através dos tratados de Bretton Woods e São Francisco e contamina com suspeitas os demais países membros sob a perspectiva de uso da UNESCO como disseminadora da cultura americana mundo afora.

Assim na 1ª Conferência Geral da UNESCO em 1946 a colocação da organização como uma instituição supranacional se evidencia e se faz necessária no entendimento dos rumos da educação e cultura dentro da nova ordem mundial, bem como o esclarecimento sobre o eixo motriz de sua base filosófica. Questões conflitantes que perduram até a 2ª Conferência Geral em 1947, onde, segundo Evangelista (1999, p.34) através das

¹⁸ Segundo Evangelista (1999), em 1951, sob as vistas da segunda grande avaliação a qual passara a UNESCO, o então Diretor Geral, Luther Evans, foi acusado pelo Conselho Executivo de manter atitudes nacionalistas com funcionários originários dos EUA, atitude que culminou com a perda de autoridade do Diretor Geral da organização.

palavras do filósofo e chefe da delegação francesa Jacques Maritain, encontram o caminho orientador de suas diretrizes. O mesmo advoga contra o pensamento especulativo e afirmava que um feixe de convicções orientadas para a ação é o suficiente para o início de uma grande obra.

A colocação de Maritain, segundo a autora, constitui-se uma forma sábia de unir as nações desiguais, atuando de forma prática na elaboração e aprovação de projetos voltados para a necessidade dos Estados-Membros.

Com as bases solidificadas sob os preceitos que regeriam a organização, a UNESCO inicia as atividades de cooperação com os países membros, tendo para tanto, conceitos ainda difusos sobre a sua real importância no cenário global, e alocando para si ideário e funções correlatas aos seus “*primos-financeiros*¹⁹”, FMI e Banco Mundial.

Trabalhar no sentido de eliminar as barreiras legais, tarifárias, ou psicológicas que possam se opor a um novo ciclo de ocidentalização e modernização das sociedades consiste numa das formas de a UNESCO promover a racionalização do intercâmbio e de possibilitar a livre circulação das mercadorias e das idéias. Nesse sentido, fazia-se necessário racionalizar a burocracia estatal, preparar os Estados-nações para um novo momento do processo de internacionalização do capital e para as novas formas de interdependência então exigidas. (EVANGELISTA, 1999, p.36)

Coube a UNESCO trabalhar no sentido de dar luz à livre circulação das idéias e da abertura cultural aos seus países membros.

Dessa forma projetos educacionais começam a ser implantados mundo afora, dentro dos alicerces que regem as bases da organização. Os primeiros projetos trazem como objetivo a educação de base, abrangendo a alfabetização funcional e educação permanente, que, segundo Evangelista (1999) desdobrarão, no futuro, nas distinções entre educação formal e não-formal e no aprimoramento da noção de educação como técnica social em suas relações com a sociedade.

Como observado, a concepção de educação não-formal da UNESCO pode ser encarada como uma medida de política pública educacional da instituição desde a sua criação e que percorre o tempo, tendo através do Programa Escola da Família e seus expressivos números, sua marca mais forte dentro do Brasil no período de 2003 a 2008.

A atuação da UNESCO ao longo das décadas desde a sua fundação percorreu caminhos e orientações diversas. O desenvolvimento da educação e cultura no

¹⁹ Termo do autor.

mundo não poderia se abster do conceito “mór” que regia a ONU e seus tratados multilaterais estabelecidos pelos Estados-membros. Dessa maneira, para se ter uma visão completa e mapeada dos tratados, conferências e declarações da ONU e a sua influência direta na posição estratégica da UNESCO, Gomes (2001) diferenciou 3 categorias de documentos elaborados por esses organismos, onde se pode observar as diretrizes que servem de base para a aplicação da política internacional desde a década de 1940.

Para o autor, as categorias em que se enquadram os documentos oficiais podem ser caracterizadas em: *valores basilares, princípios e orientações gerais para a educação*, e *princípios e orientações específicas para a educação*.

Os *valores basilares* corresponderiam aos documentos oficiais elaborados pelos Estados-membros da ONU, onde são elencados o eixo comum e os pontos mais importantes dos tratados multilaterais. Entre alguns exemplos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945), a Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989), a Ação da Reunião Declaração do Milênio (2000)

Tais documentos servem de referência para ações e projetos diversos dentro das demais instâncias da ONU, e orientam o andamento das políticas sociais.

Os *princípios e orientações gerais para a educação* são resultados de ações mais amplas decorrentes dos documentos estabelecidos do eixo dos *valores basilares* e compreendem a declarações, relatórios e conferências internacionais de maior importância. Alguns exemplos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien 1990), Fórum Mundial de Educação Dakar (2000), Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995).

Assim, os *princípios e orientações específicas para a educação* são caracterizados por documentos, conferências e declarações orientadoras que versam sobre diferentes níveis e modalidades de educação, que, ainda segundo Gomes (2001) representam sub-ramificações do ramo da educação, chegando a aspectos mais específicos. Alguns Exemplos: Declaração de Salamanca (1994), A UNESCO e a Sociedade de Informação para Todos (1996), Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos (1997).

Com uma relação estreita e direta com a ONU ao longo dos anos, durante as décadas que se passaram desde a sua criação, a UNESCO passou por fases que marcaram a sua atuação no cenário global e ratificaram a instituição como fomentadora do acesso à educação e cultura, e servem de referência para conhecermos a sua política atual.

Quadro 2: Marcos Importantes da UNESCO

Década de 1940	1945 – Assinatura da Constituição da UNESCO, que entrou em vigor em 1946
	1948 – Recomendação da UNESCO aos seus Estados Membros para a adoção do ensino primário obrigatório e universal.
Década de 1950	1952 – Conferência da UNESCO onde é estabelecido o Copyright (proteção aos direitos autorais)
	1956 – Retirada da África do Sul da UNESCO sob alegação de interferência nos problemas raciais do país
	1958 – Inauguração da Sede permanente em Paris.
Década de 1960	1960 – Influência da UNESCO na campanha da Núbia para deslocar o templo de Abu Simel para evitar a submersão pelo rio Nilo após a construção de uma represa. Envolvimento de vários países
	1968 – Organização da UNESCO da primeira conferência intergovernamental sobre meio ambiente
Década de 1970	1972 - É adotada a convenção à Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural.
	1974 – A UNESCO recebe do Papa Paulo VI o prêmio de paz João XXIII
	1975 – Criada em Tóquio a Universidade das Nações Unidas.
	1978 – A UNESCO adota a declaração sobre Raça e Preconceito Racial
Década de 1980	1980 – Publicação dos dois primeiros volumes da UNESCO sobre a História da África. Outras coleções focalizavam a Ásia Central e o Caribe
Década de 1990	1990 – Conferência Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia
	1992 – Criação do Programa Memória do Mundo
	1997 – Retorno do Reino Unido após ter deixado a instituição em 1985
	1998 – A ONU endossa a Declaração Universal sobre Genoma Humano e Direitos Humanos, desenvolvida e adotada pela UNESCO em 1997
	1999 – Grande reforma na instituição visando reestruturar descentralizar suas ações
Década de 2000	2001 – Adoção da Declaração Universal sobre diversidade Cultural
	2003 – Retorno dos Estados Unidos à UNESCO após terem se retirado da instituição em 1984
	2005 – A UNESCO juntamente com a sua comissão de oceanografia lançam um sistema provisório de aviso de Tsunamis

Fonte: UNESCO. *O que é, o que faz?* 2007

Como observado no quadro acima, os marcos representativos da evolução da organização passam pelas mais diversas áreas representativas e apresentam um crescimento considerável em se tratando do seu poder de decisão política.

A ONU confere à UNESCO as causas nobres relativas à educação, cultura e ciência, e a sua atuação nos países membros acontece através acordos de cooperação. A formação do quadros de pessoal da organização e a hierarquia interna seguem o seguinte padrão:

- Conferência Geral, órgão decisório e formulador das políticas da instituição;
- Conselho Executivo, responsável por garantir a execução do programa adotado pela Conferência Geral;
- Secretariado, formulador de propostas concretas para as ações aprovadas pela Conferência Geral e Conselho Executivo;
- Comissões Nacionais que fazem a ligação entre a sociedade civil dos Estados Membros e a instituição.

Atualmente o foco da organização está centrado no cumprimento das metas estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio²⁰ da ONU.

²⁰ Documento da ONU estabelecido no ano 2000 que prevê até o ano de 2015 o cumprimento de metas pré-estabelecidas em diversas áreas, dentre elas a Educação.

CAPÍTULO II. ESTADO E INFLUÊNCIA INTERNACIONAL A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

2.1. A Concepção de Estado e Governo e as Relações Internacionais

Refletir sobre o processo educacional que vivemos na atualidade, as diversas formas e modelos implantados na escola pública brasileira e os objetivos a serem atingidos com uma proposta de educação para todos, exige antes de tudo, uma análise tomando como princípio a articulação entre os interesses do Estado e a sociedade. As definições das políticas públicas seguem quais modelos e influências? Qual o papel da educação frente às propostas provenientes de modelos internacionais de gestão? A quem se destinam as políticas compensatórias no setor? Essas são algumas questões recorrentes na sociedade contemporânea e tentaremos de forma articulada apresentar subsídios para uma reflexão mais aprofundada do que realmente venha a ser o conceito de educação dentro das políticas compensatórias do Estado.

Compreender os movimentos que influenciam as tomadas de decisões em nível macro da política educacional requer, antes de qualquer coisa, uma definição do que venha a ser o papel do Estado perante a sociedade. Mabbott (1965) descreve a base da concepção de Estado a partir do pensamento de grandes filósofos ao longo dos tempos. Segundo o autor, a Filosofia de Aristóteles exerceu grande influência nas análises políticas que percorreram os tempos tendo como base a sua definição da doutrina do fim do Estado. Hobbes foi mais além, e discorreu sobre a questão do que venha a ser o Estado sobre a base de uma teoria política na forma do contrato entre os homens, a questão do direito em favor do soberano. Já para Locke a questão do Estado está associada ao direito à vida, à liberdade e a propriedade, em que a sociedade deve preservar e respeitar. Podemos considerar as posições individualistas de Locke como o alicerce futuro do liberalismo clássico. Rousseau traz consigo a posição do Estado enquanto agente da ordem pública, enfatizando o conceito de lei como expressão da vontade geral da sociedade para o bem comum. Hegel, através do movimento dialético, apresenta o Estado como uma instituição natural, liberalizadora e moralizadora, um conceito de autodesenvolvimento do conceito de liberdade.

As relações entre sociedade e interesses do Estado estão amplamente interligadas, e estabelecem parâmetros e objetivos em comum como já apontavam os estudos de Marx e Gramsci.

[...] Marx subordina claramente o Estado à sociedade civil, e é ela que o define e estabelece a organização e os objetivos do Estado, de acordo com as relações materiais de produção num estágio específico do desenvolvimento capitalista [...] Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista. (CARNOY, 1994, p.92)

Mas qual a abordagem e conceito que pretendemos usar para definir o papel do Estado atual na execução de políticas públicas educacionais? A definição de Estado é uma questão que tem suas origens na Filosofia, passando pelos “naturalistas” Locke e Rousseau, adentrando os conceitos de movimentos de classe e sociedade de Marx, Gramsci e Lênin, porém nossa intenção aqui é realizar um posicionamento atual frente às demandas existentes no processo educacional, que tem por base as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro. As abordagens teórico/filosóficas são fundamentais para a construção do que venha a ser o Estado durante a evolução dos sistemas sociais até a chegada ao movimento do Estado Moderno, mais especificamente o Estado Capitalista. Definimos como Estado Capitalista aquele no qual a política macroeconômica dita as diretrizes das políticas públicas em seus mais diversos setores, tendo como parâmetro o acesso ao mercado, os índices de produção, taxas cambiais, metas inflacionais, e o desenvolvimento social como aporte ao desenvolvimento econômico.

Para uma definição mais conceitual do termo, é possível considerar o Estado Capitalista a partir de duas vertentes antagônicas que percorreram os últimos 60 anos e destacados no capítulo anterior, são elas: O movimento Keynesiano (Estado do Bem Estar Social) e o movimento Neoliberal (Estado Mínimo).

Dessa forma, a partir das duas vertentes propostas, podemos identificar as relações estabelecidas entre as ações do Estado e a sociedade como complementares, assim, a partir do momento em que os indivíduos se unem em esforços para realizar objetivos em comum, as organizações por eles formadas, tal qual o Estado, passam a ter o seu sistema próprio de objetivos e meios de ação (HAYEK, 1977, p.57). Podemos acreditar então, que o princípio geral que norteia as políticas públicas do Estado deva emanar dos anseios da sociedade, da vontade de uma nação.

Abordando uma visão e uma definição conceitual mais local, e adotando o discurso teórico de Bresser-Pereira (2008) podemos compreender de uma forma geral que uma nação só existe realmente quando o povo possui um Estado ou está lutando por ele.

[...] 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. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.175)

Em uma definição mais sucinta, Hofling (2001) define que o Estado é caracterizado como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, e que possibilitam a ação do governo.

Assim, a definição de Estado Capitalista enquanto poder e representação da sociedade ganha força a partir do final da Segunda Guerra Mundial, juntamente com o surgimento da nova ordem mundial e dos Organismos Internacionais de monitoramento global. O fato é que as décadas posteriores ao encerramento da guerra assistem ao crescente intervencionismo estatal no campo econômico e social, em países muito, pouco, ou nada industrializados (VIEIRA, 1992).

Com o re-ordenamento político após o final da segunda guerra mundial, destaco de grande importância quatro acontecimentos que influenciariam as relações internacionais nos mais diversos campos de aplicação: a conferência de Bretton Woods em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1947. Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como legitimador de tais posições, os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial os mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a macro-economia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. A educação nesse sentido foi, e ainda é caracterizada como fator de redução de desigualdades e como elemento de desenvolvimento social dentro do conceito democrático de Estado.

Porém a crítica ao modelo Keynesiano de um Estado do Bem Estar Social, seria pautada no conservadorismo econômico, e na incapacidade de garantir em longo prazo os direitos sociais e a garantia de pleno emprego, gerando um crescimento do custo estatal além do esperado. O que pode ser questionável, tendo em vista que, como modelo econômico

capitalista, um de seus objetivos consistia em liberar o fluxo de capital. Já os neoliberais, enfatizavam a necessidade de abertura comercial, a desregulamentação do custeio estatal (Estado mínimo) e o equilíbrio econômico pautado nas leis de mercado.

Com a derrocada do movimento desenvolvimentista do Estado de Bem Estar Social, e com a efervescência do projeto neoliberal, impulsionado principalmente pela política internacional adotada pelo Banco Mundial e FMI a partir da década de 1970, a concepção de Estado enquanto provedor e impulsionador do desenvolvimento econômico e social deu lugar às regras das leis de mercado. O desaparecimento do Estado centralizador dentro do capitalismo e a conseqüente sociedade capitalista sem Estado derivam da complexidade na definição de “mínimo estatal”, dificultando assim o estabelecimento das fronteiras de atuação do governo (VIEIRA, 1992, p.94). Dessa forma abriu-se o leque de possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas públicas locais que garantissem a disponibilidade ao mercado de áreas até então de responsabilidade do Estado, tais como, saúde, infra-estrutura e educação. Inaugura-se, pois, a era do movimento neoliberal, e da influência direta dos Organismos Internacionais na gestão de recursos e empréstimos a países endividados. Hayek (1977), prêmio Nobel de economia em 1974, e um grande entusiasta neoliberal ao lado de Friedman, já sugeriria que o planejamento econômico deveria ser realizado em nível internacional, por alguma autoridade “supranacional”.

Uma autoridade internacional que limite efetivamente o poder do Estado sobre o indivíduo será uma das melhores salvaguardas da paz. O regime internacional da Lei deve tornar-se uma salvaguarda tanto contra a tirania do Estado sobre o indivíduo, como contra a tirania do novo superestado sobre as comunidades locais. Nossa meta não deve ser nem um superestado onipotente nem uma “frouxa” associação de nações, mas uma comunidade de nações compostas de homens livres. (HAYEK, 1977, p.221)

A adoção de propostas e pacotes de políticas públicas “prontas”, idealizados pelo Banco Mundial e FMI a partir da década de 1970, trouxe aos países onde foram inseridos, graves problemas estruturais e sociais com o passar dos anos.

Atualmente, no Brasil - e aqui nos referimos especificamente à educação - a escola pública a partir das políticas neoliberais implementadas ao longo das últimas décadas, assentada sobre estruturas capitalistas, distancia-se cada vez mais de sua função e significado enquanto instituição social (SILVA, 2002, p.167).

O papel da UNESCO enquanto instância internacional na área de educação manteve sua atenção e suas ações nos países mais pobres com programas de alfabetização, muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo agora, atenção

especial a programas mais abrangentes, em especial os relacionados à educação não-formal. Para Gohn (2008), a atuação da ONU e da UNESCO na ampliação do acesso ao modelo de educação não-formal, tendo como pano de fundo as alterações econômicas, contribuiu para a formulação da “Declaração mundial sobre educação para todos”²¹, ampliando as esferas de atuação da agência nos países membros.

Dentre as ações e propostas²² específicas da UNESCO para a educação, muitas amparadas por recursos financeiros do Banco Mundial ou recursos dos Estados onde contratos de consultoria são firmados, é interessante destacar duas de suas principais medidas de intervenção direta:

- Assistir aos países na formulação de políticas públicas
- Intermediar parcerias entre atores públicos, privados e não-governamentais para garantir uma melhor coordenação de esforços e para sustentar o momento político favorável;

Amparada pela anuência do Estado e com respaldo financeiro, programas de intervenção na área da educação são implantados pela UNESCO observando-se o seu sentido público compensatório. Desta forma com a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, tendo como modelo agora as bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento. Grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implantação de políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir os índices e metas pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais.

A política internacional de validação, metas e índices, adentra todos os setores da sociedade, incluindo sistemas econômicos e sociais, e tenta estabelecer comparações relativas entre Estados. Podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia. Segundo essa política, os créditos concedidos à educação são frações de créditos

²¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EPT – 1990 – Jomtien, Tailândia

²² UNESCO. O que é? O que faz? Disponível em: <www.unesco.org/bpi> Acesso em 20 julho 2009

econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios, por exemplo, do próprio Banco Mundial (SILVA, 2002, p.12).

Nesse sentido a UNESCO trabalha alinhada aos movimentos internacionais ao realizar parcerias com o próprio Banco para execução e financiamento de seus projetos, colocando em dúvida as práticas contratuais e os encargos sociais, advindos de tal parceria.

Além das ações de âmbito interagencial, a UNESCO com freqüência se apóia em parcerias com outros organismos internacionais, como a USAID ou Bancos Internacionais de Desenvolvimento, como forma de financiar ou apoiar atividades de grande importância e que exigem o intercâmbio de experiências. (UNESCO, 2009)

2.2 Políticas Públicas e Organismos Internacionais

A delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato freqüente, não é, contudo, senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes. (HAYEK, 1977, p.63)

A citação acima, apesar de proferida por um dos grandes intelectuais do movimento neoliberal, traz à tona uma das questões mais importantes no processo de globalização ocorrido nas últimas décadas: a articulação de ações do Estado sob assuntos de seu interesse em conjunto com agentes privados ou organizações de origem transnacional. Faleiros (1991) argumentando sobre essa questão, afirma que o Estado se posiciona politicamente de acordo com as forças dominantes, com certa autonomia de dividir e articular os ônus e as vantagens imediatas e de médio prazo entre as forças interessadas na questão. Assim compreendemos que as políticas públicas do Estado podem sofrer influências de natureza hegemônica, sendo para tanto formuladas a partir de um consenso supranacional.

Para Cassassus (2001), o movimento de globalização não está apenas no campo da economia; para o autor, é importante considerá-lo também a partir do campo da desterritorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura. Mas a qual cultura e qual identidade podemos nos referir? A uma cultura liberal? A uma identidade burguesa? É notório que os movimentos internacionais fluem no sentido de dar à educação apenas o valor da formação do capital humano.

Assim podemos considerar as propostas educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o mercado como ponto de partida para a construção da sociedade capitalista.

Movimentos nesse sentido vêm amplamente sendo divulgados pela UNESCO e outros órgãos internacionais, em destaque, o Relatório de Monitoração Global: Meta de 2015 do programa Educação Para Todos (EPT), que traçou seis marcos a serem atingidos pelos países até o ano de 2015 na área da educação. A meta três do relatório coloca de forma clara, a educação como fator de diferença entre os sujeitos, apontando a ela a responsabilidade pelo treinamento para a “vida”, uma alusão direta ao mercado de trabalho e ao sistema concorrencial gerado pelo sistema capitalista.

Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida. (UNESCO, Relatório de Monitoramento Global EPT, 2008, p.15)

Ao elencar tal medida, reforça-se a idéia de uma proposta voltada para as adequações ao mercado internacional e para uma fragmentação do conceito de educação, tendo em vista que o próprio documento afirma ser difícil monitorar tais ações tendo em vista os conceitos difusos sobre quais atividades educacionais devam ser incluídas.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2008 reconhece que há dificuldades para definir e monitorar esse terceiro objetivo definido em Dacar, entre elas a ausência de uma meta quantitativa que deveria ser atingida e a falta de compreensão comum de que atividades de aprendizagem devem ser incluídas. A principal estratégia para responder às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos é a expansão da educação secundária e superior. (IDEM)

Com uma grande dificuldade de monitoramento quantitativo dos índices da meta pré-estabelecida, a atenção em programas de cunho imediatista e de rápida absorção de seus egressos pelo mercado de trabalho, ampliou em grande escala as políticas compensatórias na área da educação. Tomando como base o Estado Capitalista e a posição de Vieira (1992), podemos compreender que a política econômica e a política social nesse sentido estão intimamente relacionadas.

Através de tais proposições, os modelos de políticas públicas adotados pelos Organismos Internacionais tendem a favorecer movimentos educacionais que fogem da rigidez e burocracia estatal, ampliando o acesso da sociedade a projetos, por exemplo, de educação não-formal. Gohn (2009, p.124) destaca bem esse movimento ao colocar que a educação não-formal lida com outra lógica de espaço e tempo, e possui como abordagem a

linha da educação social, abordando propostas educacionais que se caracterizam por serem desenvolvidas com populações em situações de vulnerabilidade ou exclusão social, ou seja, setores sociais onde o Estado possui imensa dificuldade em sanar seus problemas através de políticas públicas permanentes, e que através das políticas compensatórias conseguem amenizá-los favorecendo o (re) ingresso dessas populações no mercado.

2.3 A UNESCO e os 4 pilares da Educação

Publicado em 1996, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors), liderado pelo francês Jacques Delors, apresentou bases e conceitos inovadores, adequando e lançando questões referentes à cultura, globalização, economia e valores plurais como centrais ao processo educacional do novo milênio. Então aprovado, o relatório passou a ser a estrutura teórica da UNESCO para o desenvolvimento da educação, especialmente nos países mais pobres. Economista formado pela Sorbonne, Jacques Delors sempre esteve engajado na causa política, especialmente através da sua ligação com o partido socialista francês, foi ministro da economia da França nos anos 1980 e presidente da Comissão Européia. Apesar da sua forte atuação no movimento político econômico da França, sua mais conhecida obra remete ao campo da Educação globalizada e tem a chancela da UNESCO.

Alinhando questões de desenvolvimento econômico junto à atuação no campo do desenvolvimento humano e social, o Relatório Delors, é enfático ao elencar a necessidade de adequação dos organismos internacionais frente ao desenvolvimento de políticas públicas eficazes e coerentes com as realidades dos países onde inseridas.

“[...] nos domínios político e econômico, 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 mais eficazes nas suas intervenções. Esta análise aplica-se, em igualdade de circunstâncias, às áreas abrangidas pelo social e pela educação. (DELORS, 1996, p.29)

A intervenção internacional, em especial nos campos social e educacional, deve garantir o necessário desenvolvimento dos países mais pobres, obedecendo-se suas particularidades no que tange à sua cultura local e a forma de aplicação das políticas públicas de acordo com os objetivos e metas estabelecidas. Assim, para Delors (1996), a base concreta

que fundamenta o Relatório, define que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, devendo para tanto, ser esse o marco inicial para o processo de desenvolvimento de políticas e programas educacionais apoiados pela organização.

A educação deve ser tratada ao longo da vida, e deve ultrapassar os limites que separam educação inicial e educação permanente, devendo para tanto ser uma questão única e de direitos a todos, partindo dessa afirmação, o Relatório Delors toma como princípio quatro conceitos a serem trabalhados de forma integrada. Tais conceitos refletem o posicionamento da UNESCO frente à demanda por uma educação para todos e uma educação de qualidade, fundamentam suas ações nesse campo e servem de referência para que os países membros adotem programas e propostas que possuam tais conceitos como referenciais a serem seguidos. Para a UNESCO os conceitos são tratados como “pilares da educação” e estão divididos em: *Ser, Fazer, Conhecer e Conviver*.

Tratar um tema tão recorrente nos países mais pobres como o processo educacional, de forma desarticulada e fragmentada da realidade onde a sociedade local está inserida, sempre foi um problema a ser resolvido pelas políticas educacionais. Ao abordar a educação como um processo contínuo ao longo da vida, subdividindo os conceitos a serem trabalhados de maneira a contemplar e valorizar todo o indivíduo, extingue-se as lacunas, e amplia-se o horizonte de possibilidades para uma educação globalizada. A articulação entre indivíduo e sociedade é fortemente presente nas bases dos quatro “*pilares da educação*” 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*). Partindo desse princípio, Gomes (2001, p. 50) destaca que é preciso unir pensamento, sentimento e ação, numa educação que tem os valores como núcleos. Os valores de tolerância, paz, igualdade, respeito à diversidade e outros precisam estar presentes em palavras e exemplos.

Saber *Ser*, saber *Fazer*, saber *Conhecer* e saber *Conviver*, trazem à tona a questão da educação para a valorização e compreensão do sujeito enquanto responsável pelo desenvolvimento da sociedade à qual pertence, uma posição nitidamente de cunho liberal adotada pela UNESCO como base de sua concepção ideológica de educação. O conhecimento de si próprio e conhecimento acerca da sociedade, remete a uma questão fundamental estabelecida pelo “Compromisso de Dakar”;

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva das sociedades e economias no século XXI afetadas pela rápida globalização. (UNESCO, 2001, p8)

A adequação das necessidades provenientes das demandas da sociedade com a proposta de um modelo educativo coerente com seu tempo foi a aposta de Delors ao estabelecer “pilares fundamentais” para a educação como um todo. Assim, todo e qualquer modelo educacional, seja ele formal ou não-formal está sujeito a essa adequação, desde que as políticas fluam para esse sentido. A Educação, segundo a UNESCO, e baseada no Relatório Delors, deve estar fundamentada em:

- ***Aprender a conhecer*** - Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- ***Aprender a fazer*** – A fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- ***Aprender a viver juntos*** - Desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- ***Aprender a ser*** - Para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1996, p.101-102)

A crítica ao modelo apresentado, fundamenta-se na percepção de uma valorização do individualismo e da função da escola como principal formadora do capital humano. Nesse sentido Arce (2001) é enfática ao afirmar que os quatro pilares apresentados aparecem impregnados de subjetividade, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade.

“[...] Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho” (ARCE, 2001, p.260)

A participação do Estado enquanto representação da sociedade na decisão final da implantação de suas políticas educacionais, sofre em grande parte influência externa aos seus propósitos. A onda neoliberal da década de 1980 e a forte pressão econômica para a adoção de medidas pautadas no Consenso de Washington, foram fatores determinantes para uma visão positiva do propósito dos quatro pilares da Educação da UNESCO.

Uma formação voltada ao crescimento individual em saberes, competências e técnicas, supre as necessidades básicas do modelo econômico pautado no liberalismo, na individualidade e na competitividade enquanto fator de qualidade, e se torna a partir de então, ponto de referência para o desenvolvimento de políticas internas com base nos pressupostos internacionais.

2.4 Educação Emancipatória e Educação Individualista

Com um discurso voltado para uma educação com concepções liberais, a proposta de Jacques Delors foi adotada pela UNESCO como referencial, incorporando-se no discurso da valorização do indivíduo ante o coletivo, na superação das limitações por meio da busca individual de transformações potenciais, fortalecendo a ideologia de uma educação como forma de capital humano, com lucros e dividendos a serem colhidos por meio do esforço individual empregado.

[...] a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa.(UNESCO, 1996, p.105)

Contraopondo-se a esse movimento, Mészáros (2007), coloca de forma enfática os objetivos e a lógica presentes na educação como aporte ao capital.

Aqui a questão crucial, sob a regra do capital, é assegurar a adopção por cada indivíduo das aspirações reprodutivas objectivamente possíveis da sociedade como "o seu próprio objectivo". Por outras palavras, num sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "interiorização" pelos indivíduos [...] As instituições de educação formais são uma parte importante do sistema global da interiorização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – durante menores ou maiores, mas sempre bastante limitados, números de anos – nas instituições de educação formais, eles devem ser induzidos a uma aceitação activa (ou mais ou menos resignada), dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados aos seu posto na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram assinaladas. (MÉSZÁROS, 2007, p.116)

Com a lógica de Mézáros sobre a influencia do capital no modelo educativo, e consequentemente a reprodução pela sociedade dos valores e crenças produzidos pelos grupos dominantes, detentores da grande concentração de renda, parte-se do entendimento de que a ampliação das formas de acesso à educação, não apenas traduz-se em ações de natureza social mas principalmente econômica. Para o autor a educação deve ser compreendida como um processo amplo e emancipatório, na perspectiva de uma coletividade social.

Os princípios orientadores da educação formal devem desta forma ser destrinchados do seu envolvimento com a lógica de conformidade impositiva com o capital, movendo-se ao invés disso na direcção de um intercâmbio activo e positivo com práticas educacionais mais amplas. Eles precisam muito um do outro. Sem um intercâmbio progressivo consciente com processos de educação abrangentes como "a nossa própria vida" a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direcção à perspectiva de uma alternativa hegemónica à ordem existente, eles podem dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo. (IDEM, p.122)

Porém, reduzir o conceito de educação apenas ao modelo formal de ensino, remete a um erro proporcionalmente grande frente aos interesses da formação do capital humano. Através das lacunas existentes deixadas pelo modelo formal de ensino, a educação tanto informal, quanto não-formal²³, vem ganhando espaço na sociedade, especialmente através de organizações não-governamentais (ONG) e organismos internacionais, financiados com capital externo, e objetivos ainda pouco claros.

²³ A Educação não-formal, é um modelo educacional que não segue os padrões e determinações estipulados pelo Estado. Um aprofundamento maior sobre a temática é discutido na página 72.

Quanto às organizações não-governamentais (ONGs), podem desempenhar um papel decisivo ajudando as comunidades a assumir suas responsabilidades sociais. Podem ser muito úteis contribuindo para a sensibilização e eficiência e promovendo a participação de todos os membros da comunidade. (UNESCO, 1996, p.214)

A UNESCO ao citar a questão de responsabilidade social como um fator a ser desempenhado pelas ONGs, absorve para si um papel que deveria ser desempenhado pelo Estado, e coloca em questão o que efetivamente a organização concebe como responsabilidade social: a educação? O meio ambiente? A questão de habitação?

Nesse sentido, muitas vezes é de interesse do Estado a adoção de programas oriundos das ONGs e Organismos Internacionais, tendo em vista a sua isenção parcial ou total de custos na sua operacionalização e com resultados práticos para a sociedade na qual representa.

Assim 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.

Mészáros (2007), citando as posições capitalistas frente ao modelo de educação que vivenciamos hoje, afirma que devemos transpor tal sistema, partindo para uma nova ordem social sustentada pelas suas próprias concepções:

Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito de ir *para além do capital* é inerentemente positivo. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que positivamente se sustente a si própria, sem nenhuma referência auto-justificante aos males do capitalismo. (MÉSZÁROS, 2007, p.123)

Para o autor a educação deve ser vista como uma situação emancipatória, uma formação global e social, contrapondo-se ao modelo proposto por Delors (1996), que foca as ações em pilares específicos, pautados no individualismo e em uma convivência coletiva dentro dos princípios competitivos.

SEGUNDA PARTE

Princípios da Política Educacional Brasileira

O grande segredo da educação consiste em orientar a vaidade para os objetivos certos.

(Adam Smith)

CAPÍTULO III. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

A política educacional no Brasil passou por grandes transformações ao longo do tempo, assim como o próprio acesso à educação tornou-se mais amplo e democrático. Neste capítulo apresentaremos alguns pontos importantes dessas alterações, tendo como recorte temporal o período a partir do fim do regime militar e ascensão do movimento democrático, até os dias atuais e os novos movimentos e novas visões sobre o conceito de educação. Os últimos vinte e cinco anos selecionados nesta análise enquadram-se também como momentos de mudança da política econômica mundial; assim, a política partidária e a política educacional serão apresentadas governo a governo, como forma de análise do momento mundial em ambos aspectos.

O aspecto específico do Estado de São Paulo será apresentado através de sua política educacional nos últimos quinze anos, recorte esse realizado com objetivo de mapear os objetivos de uma política a longo prazo, fato determinado pela permanência no período, do mesmo partido político.

Apresentando as novas concepções de educação, baseadas nas exigências estabelecidas pelo desenvolvimento global, o modelo não-formal será debatido de acordo com os seus objetivos e definições, e a sua direta relação com a melhoria da educação. E estabelecendo os laços concretos entre política, política educacional e educação não-formal, o Programa Abrindo Espaços da UNESCO será colocado e apresentado como uma opção diferenciada baseada nos modelos internacionais, tendo sua base e estrutura, uma ampla disseminação Brasil afora como uma possibilidade de aproximação entre sociedade e escola.

3.1 Política e Política Educacional Brasileira de 1985 a 2009

Com o retorno ao Estado Democrático e o fim do regime militar em meados dos anos 1980, época da efervescência da política neoliberal, o Brasil ingressa em um novo momento no cenário mundial, acompanhado de novas perspectivas e um futuro mais promissor. Do governo de José Sarney²⁴ a Luiz Inácio Lula da Silva²⁵ muitas alterações nos

²⁴ Presidente da República de 15/03/1985 a 14/03/1990

planos econômicos, sociais e educacionais percorreram os últimos vinte e quatro anos, configurando grandes ajustes que diretamente afetaram o modo de vida do povo brasileiro.

Incorporando a expressão Nova República, o governo de José Sarney foi marcado por atribulações políticas e grande instabilidade na área econômica; porém é nesse período em que é promulgada, em 1988, a Constituição nacional, a carta magna que define o Estado nacional, os direitos e deveres de seus cidadãos, incluindo nesse aspecto, a educação como direito de todos e dever do Estado. No final dos anos 1980 a economia nacional começa a sofrer as primeiras influências externas, principalmente as exercidas pelas agências financeiras internacionais como o FMI e Banco Mundial na concessão de empréstimos. O Consenso de Washington passou a ser tratado na América do Sul como uma eficaz ferramenta do controle da inflação e retomada do crescimento. Mesmo assim, os planos econômicos adotados pela política nacional não eram eficazes e em fevereiro de 1990, quando a taxa de inflação mensal alcançou 73%, já não havia dúvida que a inflação no Brasil se transformara em uma hiperinflação (BRESSER PEREIRA, 1990)

Da mesma forma, a política educacional não encontrava um plano concreto em longo prazo a ser seguido, e como bem afirma Viera e Farias (2007), o período de transição entre o regime militar e a democracia não teve um projeto educacional com contornos definidos, como ocorreu no período do regime militar com a reforma universitária (1968) e a profissionalização do ensino médio (1971).

Com o governo de Fernando Collor de Mello²⁶ o Brasil passa por grandes e significativas alterações nos planos econômicos e sociais, adentrando definitivamente no cenário político internacional, ao adotar medidas de corte de gastos, privatizações, abertura do mercado para capital estrangeiro, demissão de funcionários e extinção de órgãos públicos realizando uma reforma do Estado, nos moldes da orientação do receituário do Consenso de Washington que recomendava várias medidas de ajustes ao quadro econômico mundial.

No campo educacional o governo de Collor destaca-se pelo PNAC, Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, lançado em 1990, e recebido com muito ceticismo pela imprensa e pelos educadores (VIEIRA e FARIAS, 2007). O período da gestão também é marcado pela extinção dos órgãos públicos o que provocou grande alvoroço na comunidade

²⁵ Presidente da República de 01/01/2003 até o presente momento

²⁶ Presidente da República de 15/03/1990 a 02/10/1992

acadêmica sobre os futuros rumos da Capes²⁷ e do Inep²⁸, que apesar das medidas de reforma do Estado, permaneceram em atividade.

Marcado pelas crises de corrupção até então nunca antes vistas e pela grande mudança no sistema econômico que afetou diretamente milhões de brasileiros, o governo de Collor chega ao fim com um movimento de *impeachment*²⁹, cuja marca histórica fora traduzida pelos rostos dos “caras pintadas”, estudantes que foram às ruas protestar contra o governo exigindo medidas imediatas.

Com a cassação do mandato do presidente Fernando Collor de Mello, a presidência da república fica para seu vice, Itamar de Franco. O governo de Itamar³⁰ foi marcado pelo surgimento do Plano Real, plano que modificou a moeda nacional, denominada agora de Real, e estabilizou a economia reduzindo a taxa de inflação.

Na área educacional é sob a presidência de Itamar de Franco que ocorre a tentativa de retomada da definição de uma política educacional (VIEIRA e FARIAS, 2007). Particularmente destacam-se a criação dos Planos Decenais de Educação, elaborados por Estados e Municípios, e a Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorrida em 1994, em que o tema da educação é posto em pauta com uma ampla agenda de temas. Esses encaminhamentos revelam uma sintonia do País com a agenda de organismos internacionais (IBID).

A sucessão do governo de Itamar Franco levou ao poder o até então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com uma base sólida criada pela estabilidade econômica do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso é eleito duas vezes³¹ consecutivamente para ocupar a presidência da república. A estabilidade econômica no período foi garantida através do controle da inflação, e do “enxugamento” da máquina pública através da privatizações de empresas estatais sucateadas, mostrando nitidamente a adequação de uma política econômica nacional em consonância com as diretrizes do Consenso de Washington. Em sua primeira gestão, o tema de campanha pautava as ações em 5 eixos fundamentais, agricultura, educação, emprego, saúde e segurança, o que não impediu uma adequação liberal às recomendações do Banco Mundial e FMI. É modificada a estrutura do Estado, como mencionado anteriormente, alavancando uma onda de privatizações de

²⁷. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

²⁸. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

²⁹ Termo de origem inglesa que define o status de impugnação de mandato. Movimento de cassação de mandato de chefes do Poder Executivo

³⁰ 02/10/1992 a 31/12/1994

³¹ Primeiro mandato de 01/01/1995 a 31/12/1998, e segundo mandato de 01/01/1999 a 31/12/2002

empresas nacionais sucateadas, e fixando o valor do Dólar atrelado ao Real, com paridade 1 por 1, o que avançou a onda de importações e prejudicou o balanço das exportações nacionais. No plano educacional é no período que são aprovadas as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que versa sobre as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que trata sobre o financiamento da educação através do FUNDEF, e o Plano Nacional de Educação³² (PNE), previsto na Constituição de 1988 mas que no governo Fernando Henrique obteve sua promulgação através da Lei nº 10.172/2001.

Neste período também são revisadas e ampliadas as avaliações externas do governo federal, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a avaliação dos estudantes de ensino superior (Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao lado dessas medidas, é desencadeada uma ampla reforma curricular no Ensino Fundamental, através da proposição de Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, que viriam dar subsídios aos professores na reelaboração dos currículos visando um projeto pedagógico voltado à construção da cidadania do aluno (VIEIRA e FARIAS, 2007). O acesso à educação começa definitivamente a ser tratado como um direito de todos juntamente com a ampliação das vagas nas escolas públicas, o que segundo Vieira e Farias (2007, p.170), eleva a taxa de escolarização líquida de crianças de 7 a 14 anos de 86% em 1991 para 95,3% em 1998.

As medidas do governo de Fernando Henrique Cardoso na área de educação podem ser colocadas como um conjunto de ações desencadeadoras, que definiram os rumos do Brasil e mudaram o cenário sombrio alocado pela ausência de políticas educacionais claras na era pós-militar.

Com o final do mandato do governo de FHC e as eleições de 2002 apontando para uma vitória da oposição, grandes especulações giraram em torno do Brasil no cenário mundial, o que alavancou a alta do Dólar e incertezas sobre a política econômica a ser adotada pelo novo governo. Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato da oposição integrante de um partido de esquerda, rumores de uma mudança abrupta em relação ao plano Real não se concretizaram, e o que se viu foi uma continuidade dos planos econômicos adotados pelo governo FHC, acalmando os agentes do mercado e os investidores internacionais.

O início do governo Lula foi marcado pela política de ação social, planos como o Fome Zero, foram lançados no país com objetivo de reduzir grandes desigualdades

³² O Plano Nacional de Educação, estabelece diretrizes e metas a serem cumpridas no decênio pela União, Estados e Municípios, a partir de seus planos correspondentes.

sociais e garantir direitos básicos a todos os cidadãos. Outros planos como o Bolsa Família, criados no governo anterior, foram aperfeiçoados além da implantação de novos programas como Bolsa Escola, Luz para Todos e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), em todo território nacional, beneficiando as camadas mais carentes da população brasileira.

O governo de Lula caracterizou-se pela estabilidade e baixa inflação, dívidas contraídas pelo governo FHC junto ao FMI, mesmo que a juros baixos, foram quitadas antecipadamente. Em seu segundo mandato, lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com grandes investimentos em infra-estrutura e setores ligados diretamente ao desenvolvimento, alavancando o setor primário de emprego, garantindo o menor nível de desemprego em 13 anos. Em 2008 anunciou a descoberta pela Petrobras nos campos de Tupi, Iara e Parque das Baleias, de uma grande concentração de petróleo localizada na camada pré-sal, uma região com extensão localizada de Santa Catarina ao Espírito Santo, capaz de colocar o Brasil como um dos maiores produtores mundiais do produto. Com a extração de petróleo da região pré-sal, a reserva nacional salta de 14 milhões de barris, para 33 milhões, podendo alcançar a marca de até 100 milhões, o que efetivamente elevará a arrecadação nacional, garantindo dividendos a serem aplicados no desenvolvimento nacional. De acordo com as intenções do governo Lula, uma das áreas a serem beneficiadas com os valores arrecadados com a exploração desse petróleo serão as áreas de educação e ciência e tecnologia³³.

O governo de Lula também se mostrou hábil no trato das relações internacionais, fortalecendo o nome do Brasil em discussões de grande relevância mundial, tal qual a Rodada Doha da OMC, as discussões sobre assuntos climáticos na ONU, e a criação do G20 (os 20 maiores países em desenvolvimento) e do BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), grupo dos países em desenvolvimento mais influentes política e economicamente no atual cenário global. O Brasil no governo Lula reforçou o interesse em ter uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da ONU, fato que culminou com o envio de tropas brasileiras, compostas por militares do Exército e do Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha, para comandar a missão de paz no Haiti, com objetivo de mostrar a posição brasileira de comando operacional militar e potencia regional, o que teoricamente lhe habilitaria a pleitear uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da ONU. A habilidade e a credibilidade do

³³ Jornal Estadão, 27 de ago de 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/economia,dinheiro-do-pre-sal-ira-para-educacao-e-ciencia-afirma-lula,425577,0.htm> . Acesso em: 17 dez 2009.

Brasil mundo afora ficou evidente após a conquista dos direitos de sede dos jogos da Copa do Mundo de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro, indícios de um voto de confiança para o país no âmbito da gestão de recursos, organização e infra-estrutura.

Na área da Educação, o governo Lula se destacou pela ampliação do acesso ao ensino superior criando o Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa que garante o acesso de estudantes de baixa renda em universidades privadas com custeio parcial ou total por parte do governo federal através da concessão de bolsas de estudos. O modelo de concessão de bolsas universitárias do PROUNI remete ao modelo aplicado a partir de 2003 no estado de São Paulo através do Programa Escola da Família (PEF), que também garante o custeio total do curso para alunos com comprovada baixa condição socioeconômica em instituições privadas de ensino (IES). A diferença entre os dois programas fica por conta do retorno social imediato, pois, enquanto no PEF os bolsistas exercem atividades aos finais de semana em escolas públicas, os bolsistas do PROUNI não possuem obrigações sociais diretas por exigência de concessão de bolsa.

Já o programa Brasil Alfabetizado, de iniciativa do governo federal, promove a cooperação e realiza parcerias entre Estados, Municípios e Organizações Não Governamentais, na busca da erradicação do analfabetismo em pessoas com mais de 15 anos em todo território nacional. Também readequou as bases orçamentárias do antigo FUNDEF do governo FHC, lançando o FUNDEB que congrega toda a educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

Apesar dos significativos avanços e manutenção de uma economia equilibrada, o governo Lula também se destacou pelos escândalos envolvendo corrupção na sua gestão. Casos como o “mensalão”³⁴, a nomeação de parentes para o Congresso Nacional via atos secretos, o desvio de verbas do BNDES envolvendo corrupção na liberação de recursos para beneficiar cidades, ficaram vinculados à marca do Partido dos Trabalhadores (PT) pela mídia, gerando desconfiças sobre o sucesso do governo petista.

De qualquer forma, é notório destacar que nos últimos 25 anos o Brasil obteve um crescimento considerável nos campos econômico e social. Os avanços podem ser percebidos pela estabilidade econômica e redução da inflação, um maior acesso ao mercado e ao crédito por camadas mais pobres, a ampliação do ensino público, tanto na educação básica

³⁴ Neologismo usado pela mídia para designar a compra de votos de parlamentares

quanto no ensino superior, e gradativa desvinculação³⁵ das determinações monetárias prescritas pelo Banco Mundial e especialmente pelo FMI.

3.1.1 A Política Educacional do Estado de São Paulo

Nos últimos 15 anos, o governo do Estado de São Paulo mantém a mesma base partidária, o que de certa forma indicou uma linha mestra a ser seguida em seus mandatos em diversas áreas do setor público, dentre elas a educação. Uma série de mudanças ocorreram nos últimos anos impulsionada de certa forma por experiências e modelos incorporados de outros países, em uma tentativa de adequação forçada aos moldes e realidades locais, tal qual como ocorrem com as políticas educacionais implementadas pelos organismos internacionais e já descritas anteriormente na literatura por Tommasi (1996), Silva (2002) e Haddad (2008).

Nesse sentido percebe-se a tentativa do governo estadual, em maximizar as reais potencialidades de cada proposta, tendo como pano de fundo uma influência externa muito presente e forte, que prevê a ampliação do acesso à educação cada vez maior em contraste à aplicação de recursos na melhoria da qualidade da educação. Desencontros, idas e vindas de propostas e projetos, são presentes na política educacional paulista nos últimos anos.

Para Silva (2002), muitas secretarias de Estado imprimem políticas educacionais de impacto reportando-se sempre às prescrições políticas, econômicas e ideológicas das instituições financeiras multilaterais. A orientação do Banco Mundial para o setor educacional a partir dos anos 1980, continha prescrições para ampliação e universalização do Ensino Fundamental, o que vai de encontro às posições estabelecidas por Castro (1998) que aponta a acelerada expansão deste setor nos últimos 30 anos no sistema nacional. No Estado de São Paulo não foi diferente, o aumento do número de vagas nas escolas públicas praticamente extinguiu o déficit educacional elevando-se a quantidade de alunos por sala de aula. Analisando os dados de matrículas no Ensino Fundamental do país apontados por Castro (1998, p.14), é possível observar um aumento substancial que vai de 15

³⁵ Apesar da gradativa desvinculação de determinações monetárias de origem internacional, ainda nota-se uma forte presença no setor educacional, especialmente da UNESCO, na implantação de projetos e avaliação da situação educacional no Brasil. Vide ampliação do Programa Abrindo Espaços e livro: *O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam* (2004).

milhões em 1970 para 35 milhões em 1998, um aumento de 123% em 28 anos. A importância da universalização da educação em todos os seus níveis é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, porém a falta de planejamento em longo prazo causou o inchaço da máquina educacional de tal forma, que uma das soluções para a quantidade de retenções no sistema formal de ensino no Estado de São Paulo, foi aprovar o processo de progressão continuada³⁶ em 1997, que em muito contribuiu para a fluidez do fluxo de alunos pelas seriações subseqüentes, evitando as superlotações em salas de aulas decorrentes da repetência.

A partir da ampliação do acesso à educação básica no estado de São Paulo, tendeu-se a uma desconcentração do poder do Estado no gerenciamento das ações administrativas do setor educacional. A gestão do governador Mario Covas³⁷, em seu primeiro mandato sinalizou com o processo de municipalização de escolas estaduais de 1ª a 4ª séries e transferências de seus professores para o âmbito da gestão municipal, corroborando com as posições de Silva (2002) sobre documentos com orientações do Banco Mundial para uma gestão eficiente dos sistemas administrativos educacionais. Nesse sentido Martins (2003) parte do pressuposto de que a implementação de políticas alinhadas à ampliação do exercício da democracia, ou de políticas orientadas para as mudanças exigidas pela economia de mercado tem sido condicionadas por relações de macro poder que criam as demandas e reorientam a gestão das políticas setoriais.

O desenho institucional que se formou na política educacional paulista em decorrência do convênio que transferiu professores, alunos, prédios escolares e funcionários da esfera estadual para os municípios é fragmentado e forma um mosaico de interesses díspares [...] (MARTINS, 2003, p.231)

Além do processo de municipalização da educação, o governo estadual paulista adequou-se aos padrões considerados de referência pelos organismos internacionais, considerando metas e índices educacionais como sinônimos de qualidade. Tais orientações estão presentes no documento do Banco Mundial escrito no ano de 1986 e intitulado: “El financiamiento de la educacion en los países em desarrollo: opciones de política” (apud SILVA 2002, p.72), onde o banco sinaliza claramente suas intenções e prescreve que a eficiência do sistema educacional deve ser medida por objetivos e normas de rendimento de

³⁶ A progressão continuada foi aprovada no Estado de São Paulo em 30 de julho de 1997 e prevê a avaliação do processo ensino-aprendizagem de forma contínua, teoricamente garantido ao aluno recuperação paralela, na tentativa de extinguir dessa forma a repetência de série/ano.

³⁷ Primeiro mandato de 1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 1999. Segundo mandato de 1 de janeiro de 1999 a 6 de março de 2001.

aprendizagens. Percebe-se nesse sentido uma estreita ligação com os objetivos do governo paulista que, 11 anos mais tarde, adota como política educacional o sistema de avaliações de aprendizagem para todos os seus alunos. A Política da SEE para avaliação externa dos seus alunos teve início no ano 1997, e como referencial espelhou-se no modelo adotado pelo governo federal para a educação básica SAEB.

O uso desse método de avaliação é amplamente divulgado mundo afora pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) através do programa PISA, e serve como base para comparações educacionais entre países. O Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) atualmente é usado para medir o avanço do sistema educacional estadual e é aplicado ano a ano para todos os alunos da rede pública. A matriz de avaliação do SARESP sofreu muitas mudanças desde sua aplicação, mantendo as mesmas bases a partir de 2007 com a avaliação baseada no conceito de competências e habilidades.

Além da avaliação anual dos alunos, o SARESP serve atualmente também como ferramenta da política educacional meritocrática do governo paulista, que estipula bônus financeiros para os professores das escolas que obtiverem os melhores índices de acordo com as metas pré-estipuladas pela SEE. As bases dessa política de desempenho são pautadas na lógica do desempenho individual, da liberdade de cátedra para a busca solitária do melhor *como educar*, indo de encontro às posições de Rossi (1978) que define a meritocracia como parte fundamental da ideologia liberal.

Com apoio da UNESCO na elaboração e implantação, o governo paulista através da SEE lança em 2003 o Programa Escola da Família, objeto tema deste trabalho, congregando ao mesmo tempo ações sociais pautadas no modelo de educação não-formal nas escolas públicas aos finais de semana, com acesso ao ensino superior gratuito com concessão de bolsas de estudos a universitários com baixas condições financeiras. Destaca-se a iniciativa do governo paulista na concessão de bolsas de estudos para alunos de graduação de instituições de ensino superior privada, anterior ao movimento desencadeado pela proposta do PROUNI do governo federal. Salientam-se também os objetivos sociais da bolsa de estudos do governo paulista via Programa Escola da Família, ante a concessão sem exigência de contrapartida do governo federal através do PROUNI.

Em 2006 a SEE lançou a proposta de uma educação de tempo integral, como forma de desenvolvimento pleno dos educandos, garantindo-lhes acesso a atividades de cultura, esporte e qualificação sobre os moldes de oficinas em conjunto com a proposta regular de ensino. As escolas de tempo integral garantem aos alunos acesso a múltiplas atividades de cunho educacional ao longo de uma jornada matutina e vespertina. Tal política não foi incorporada em 100% da rede pública estadual, sendo aplicada em menos de 10% do total de escolas. Apesar do modelo de educação integral remontar meados da década de 1950 através de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o grande espelho do atual modelo empregado em São Paulo é de origem Européia e Norte Americana, onde a proposta pedagógica de alinhamento entre disciplinas regulares e oficinas temáticas, tal como ocorre em São Paulo, é a base do modelo adotado.

3.2 A Educação Não-Formal no contexto brasileiro

Com uma mudança considerável nos padrões econômicos e sociais em decorrência do crescimento nacional, a educação como fator de condição humana imprescindível ao desenvolvimento, estabeleceu novos padrões de atuação frente às novas demandas e exigências da sociedade e do mercado. Uma dessas modalidades, a educação não-formal, teve grande expansão na última década principalmente impulsionada pela ação das ONGs.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a Educação não-formal é caracterizada como atividade ou programa organizado fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, não estabelecendo seqüência gradual, não levando a graus ou títulos e não se subordinando às normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Sua caracterização é marcada pela flexibilidade e ligação complementar ao sistema formal de ensino. Por sua própria definição, a Educação não-formal se fortaleceu através do terceiro setor via organizações não-governamentais, como suporte à qualificação e compensação educacional a comunidades carentes.

Apesar de a sua definição atual estar compreendida e estreitamente relacionada com movimentos de organismos internacionais e organizações não-governamentais, a Educação não-formal no Brasil, como bem aponta Lima e Dias (2008, p.152) teve início a partir dos movimentos sociais, que culminaram com programas

educacionais específicos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na década de 1970 e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) na década de 1980. Porém, a Educação não-formal de hoje, não se restringe apenas aos processos de erradicação do analfabetismo e se insere em um contexto mais amplo, apoiada no discurso de grandes agências internacionais (FMI, BIRD, UNESCO) e organizações não-governamentais (ONGs) que vêem na educação o fator principal para a redução das desigualdades sociais e desenvolvimento de um país.

Os problemas decorrentes da globalização da economia e dos movimentos sociais foram aumentando e fortalecendo as criações de ONGs, as quais, atualmente, já são uma realidade no Brasil e no mundo. Nessa manifestação, a educação do aprendizado vai abrindo horizontes e acaba servindo de escada para o cidadão galgar degraus no trabalho e ter uma visão de mundo ampliada pelos conhecimentos adquiridos na Educação não-formal. (LIMA, DIAS, 2008, p.161)

Com a mudança nos padrões educacionais frente à avalanche da globalização e a influência de organismos internacionais a escola formal passou a ter um papel mais decisivo na formação não só do cidadão do futuro, mas também do capital humano. Nesse sentido a escola se transformou em espaço de paz, espaço de cidadania e espaço da comunidade, a escola educa e a escola forma para o mercado de trabalho, coube ao modelo não-formal a função de se adequar às lacunas existentes na educação formal.

É necessário esclarecer que o modelo de educação não-formal aqui explicitado, é pautado em propostas educacionais que consideram a escola como centro de referência, onde projetos educativos são desenvolvidos em seu âmbito com temáticas específicas baseadas em necessidades e interesses locais. A gestão desses modelos educativos propõe a integração e o rompimento de barreiras e o trabalho coletivo em prol da educação. A disseminação de tal modalidade vem se expandindo nos últimos anos principalmente apoiados por iniciativas da UNESCO, que observa em tais modelos educativos uma oportunidade de estabelecer um vínculo concreto entre escola e comunidade, além de um trabalho diferenciado no auxílio à melhoria da qualidade de ensino. Atualmente o modelo de educação não-formal da UNESCO apoiado nas bases de seu projeto “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, está em execução em alguns estados brasileiros e tem como iniciativa ações educativas no âmbito não-formal.

Mesmo assim, com várias perspectivas para a escola pública, o que se percebe é que ainda estamos presos a um modelo educacional baseado nas ideologias desenvolvimentistas, que supõe um sistema produtivo como eixo central da sociedade e suas

relações sociais (TARDIF, LESSARD, 2005, p.16). Considerando tal afirmativa de Tardif e Lessard, compreendemos o papel docente como base da sociedade, mesmo que sua produtividade possa ser questionada, da mesma maneira em que percebemos as mudanças nos conceitos educacionais como fatores inerentes às adequações necessárias ao suprimento de capital humano dentro deste sistema produtivo.

Assim uma das tentativas de mudança educacional apóia-se no modelo de educação não-formal, onde sua fundamentação é pautada nas bases da ampliação e acesso democratizado da escola, sua dimensão política perpassa os limites de uma educação rígida e burocratizada, sistematizada em seriações e faixas etárias, e origina-se nos problemas localizados ou em situações específicas de uma determinada comunidade. Alguns modelos de educação não-formal possuem base e reflexo considerável em termos de resultados promissores, Di Giorgi (2001, p.134) já relatava alguns exemplos bem sucedidos do que ele próprio chama de experiências artesanais de educação, que segundo o autor, obtêm freqüentemente resultados surpreendentes, não apenas no campo do conhecimento, mas da formação humana como um todo. Essa proposta vem sendo ampliada, por constituir uma importante alternativa de suporte ao modelo tradicional e representar melhoria nos aspectos de convívio comunitário.

Algumas iniciativas nesse sentido vêm demonstrando a considerável redução dos índices de violência no entorno escolar das escolas que se abrem para a comunidade e oferecem uma educação baseada nos modelos não-formais, onde oficinas direcionadas para as necessidades locais fortalecem o elo entre escola e comunidade.

Tedesco (1989) destaca a função da escola frente a evolução das relações sociais e em especial, as que afetam os jovens e dizem respeito a sua qualificação profissional, onde muitas vezes, direcionam as políticas compensatórias e que em alguns casos são transformadas em programas de educação não-formal.

O problema do emprego aparece cada vez mais associado ao problema juvenil, uma vez que o desemprego, a subutilização de capacidades, a desvalorização dos estudos, afetam mais intensamente os jovens. Deste modo o problema da juventude converteu-se num problema social de grande magnitude, diante do qual o sistema educativo passou a cumprir uma nova função social. (TEDESCO, 1989, p.39)

Destacar a participação e o papel do professor nesse contexto é essencial para compreendermos o que possa vir ser considerado sucesso ou fracasso. Não só de políticas públicas e gestão da educação se fazem propostas educacionais concretas e eficazes, e sim de professores. Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres

humanos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31)

Porém, o alinhamento entre a educação formal e a não-formal coloca em xeque a escola e a capacidade organizacional e gerencial de seus representantes; a possibilidade de ligação entre tais propostas requer uma articulação entre as necessidades educacionais dentro das propostas curriculares do ensino formal e as necessidades da comunidade escolar em um patamar de educação não-formal. Assim, não só de planejamento e gestão se constrói essa proposta, mas também de educadores qualificados e preparados para enfrentar a nova demanda e as novas exigências. Leite e Di Giorgi (2004, p.136) relatam que, temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Com esse pensamento podemos compreender que compete à escola a adoção de uma política de ampliação de seus domínios, não se restringindo à transmissão de conteúdos pré-determinados, mas de mudança de suas características educacionais.

Mesmo com o debate educacional acerca do papel da escola e da educação no desenvolvimento social, tendo o que Singer (1996) classifica como visão produtivista, o posicionamento frente à formação do cidadão e do trabalhador fica evidente, e faz referência direta ao modelo neoliberal que estimula a competição e o livre acesso ao mercado. A escola nessa perspectiva fica condicionada às exigências desenvolvimentistas, da formação social e profissional, e ao professor cabe a responsabilidade de assegurar as condições de igualdade de disputa ao formar alunos de condições sociais, raciais e familiares diferentes, para um sistema de competição desigual.

Modificar os conceitos e os pilares de séculos de um ensino tradicional alicerçado nos modelos de produção em larga escala, passando do modelo Fordista e sua produção em série para um modelo Toyotista com uma produção coletiva, ainda parece estar longe de suprir as necessidades e os anseios individuais. E com uma sociedade cada vez mais globalizada e com acesso rápido e imediato de informações, estamos submetidos a uma modificação dos padrões culturais que são muitas vezes estabelecidos pela mídia e o acesso ao mercado. O conhecimento hoje é o diferencial do amanhã, e a busca pela qualificação fortalece a necessidade de adequação da escola pública por uma educação voltada para a construção do indivíduo em sua essência plena, não ignorando fatores que lhe são fundamentais. Di Giorgi (2001, p.135) fortalece o discurso por um modelo educativo individualizado, como os que acontecem no Axé na Bahia e o Projeto Quixote em São Paulo,

acreditando que tais iniciativas também possam ser aplicadas à escola. Essa proposta baseada na individualidade não nega o coletivo e segundo o autor passam necessariamente pela participação social.

O modelo não-formal elencado nesse trabalho percorre a idéia de uma educação voltada para as necessidades locais, não perfazendo os caminhos de um individualismo, mas sim construindo elementos que favoreçam a individualidade e o trabalho coletivo. A esta educação não-formal cabe a responsabilidade de assegurar a participação coletiva sem distinção, de crianças e jovens, passando a adultos e idosos, apoiada na concepção de uma educação voltada para a inclusão.

[...] a escola deverá abrigar um amplo programa de educação de adultos. Este programa deverá ser não apenas uma oportunidade de suplência de conhecimentos não adquiridos na época adequada, de reciclagem profissional, ou mesmo de atualização cultural, mas de um espaço para repensar a vida. Esse programa não é importante apenas para os adultos que dele participam, mas deverá também ter o sentido de trazer para dentro da escola os problemas sentidos pela população ao seu entorno. É fundamental que haja formas de integração desse processo de educação de adultos com os espaços educativos voltados a crianças, adolescentes e jovens. (DI GIORGI, 2001, p.139)

Os notas de Di Giorgi apontam para uma escola aberta à comunidade em uma perspectiva de educação diferenciada, que pode e muito, fortalecer as bases de uma educação de qualidade. As possibilidades de uma educação para todos, seja qual forma e modalidade, colaboram para o surgimento de novos projetos educativos.

As bases que sustentam tais iniciativas devem surgir da prática pedagógica dos principais agentes envolvidos, os professores. Porém ainda é freqüente que muitas dessas atividades sejam desenvolvidas por pessoas sem formação pedagógica. Se as propostas de uma educação não-formal que possuem a escola como centro de referência, devem caminhar lado a lado com os anseios por uma educação de qualidade dentro de um mundo cada vez mais globalizado, devemos também focar a questão docente como requisito básico na implantação e gestão de tais propostas. Talvez um dos fatores que possam influenciar o modelo atual é o desprestígio da profissão docente perante outras atividades profissionais, caracterizando segundo Tardif e Lessard (2005), o ensino como uma ocupação secundária ou periférica. Dessa forma o avanço do voluntariado não qualificado na área de educação se expande na medida em que a massificação de tal prática se consolida na mídia, ao tempo em que a exigência da sociedade perante a qualidade dos serviços não é considerada.

Se em um mundo globalizado as exigências em todos os setores produtivos

se ampliam cada vez mais e a busca pela qualificação é parte inerente do processo de adaptação a essas exigências, porque temos na docência da educação não-formal uma posição contrária? Alavancando iniciativas que partem da premissa da “boa vontade”, do “ajudar”, tal qual a grande ênfase dada à captação de voluntários sem formação adequada para atuação no setor educacional, gerando um processo educativo baseado em conceitos dispersos e não fundamentados teórica e tecnicamente. Têm-se na educação não-formal uma possibilidade de auxílio à educação formal, essa base deve ser construída sobre pilares sólidos. É de responsabilidade da escola a educação que ela proporciona, seja em qual modalidade for.

Com a extensão do acesso à escola para a maioria da população e a diminuição dos postos de trabalho em virtude das novas tecnologias, atualmente a questão que está posta às pessoas não é mais se elas são ou não escolarizadas, mas sim se dominam ou não certos conhecimentos. Isso mudou também o problema central da escola, que está se deparando com questionamentos a respeito da qualidade da experiência de aprendizagem que proporciona. (ALMEIDA, 1999, p.11)

Se a educação não-formal nos alicerces de sua concepção, tem por objetivo auxiliar o processo educativo como um todo, e trazer para si a responsabilidade de uma educação para a comunidade escolar, pais, alunos e funcionários, seu acesso democratizado deve abranger e garantir uma efetiva qualidade educacional dentro do objetivo proposto.

3.3 A UNESCO e a criação e expansão do Programa Abrindo Espaços no Brasil

Moldado pelas características de uma educação não-formal, o Programa Abrindo Espaços foi lançado no ano 2000 no Brasil e a iniciativa foi resultado das ações do Ano Internacional da Cultura da Paz (2000) promovido pela UNESCO. Tal proposta volta-se para elementos que combinam a inclusão social e educação e tornou-se a primeira política pública da organização para o Brasil (UNESCO, 2008, p.13).

O foco central do Programa Abrindo Espaços é estabelecido pelo tripé: *Jovem, Escola e Comunidade*. Seus princípios partem do conceito de transformação social em áreas de risco por meio da educação e de novas oportunidades. Aprender a viver, um dos quatro pilares da educação estabelecido no relatório Delors da UNESCO é um dos grandes pontos e estratégias do Programa Abrindo Espaços. Ao abrir as escolas aos finais de semana, fomenta-se o primeiro passo para reconhecer o valor da comunidade e, de fato, passar a ouvi-la, criando, para isso, instâncias de diálogo com poder de decisão. Isso também se aplica aos jovens, que são um dos focos do programa (UNESCO, 2008, p.34).

Quando uma escola decide abrir suas portas para a comunidade no fim de semana, na realidade está abrindo muito mais do que o portão que dá acesso à quadra ou ao pátio. Está se abrindo para receber uma comunidade geralmente marcada pela pobreza, pela violência e pela exclusão social, constituída por adultos com baixos níveis de escolaridade, muitos vítimas do desemprego, e por crianças e jovens com poucas oportunidades. Paralelamente, a escola está oferecendo acesso a bens culturais, lazer, atividades esportivas, artesanato e a um leque de atividades que podem revelar talentos locais e ajudar a transformar a vida de milhares de jovens da região, construindo e consolidando o capital social de uma comunidade.(UNESCO, 2008, p.33)

Com a abertura das escolas para a comunidade em geral, a proposta da UNESCO assume uma posição de transformação das realidades locais, porém ignora as especificidades que variam de unidade para unidade, especialmente a rigidez da escola, o despreparo dos responsáveis pelos projetos e a cobrança imediata por resultados práticos. A questão que fica, é como as realidades locais podem se adequar ao programa, ou como o programa pode se adequar a cada realidade? Os resultados são positivos em todas as escolas? De fato a proposta deixa uma lacuna ao simplificar a abertura das escolas aos finais de semana como a única solução para a valorização da comunidade e solução para as dificuldades sócio-educacionais encontradas pela juventude.

A base conceitual e teórica estabelecida para o Programa Abrindo Espaços é norteada nas concepções de educação ao longo da vida, educação para valores e educação para o protagonismo juvenil, indicadores fortemente presentes nos quatro pilares estipulados pela organização em meados da década de 1990 para a educação no novo milênio. Alinhando questões sociais como a exclusão e a violência, juntamente com questões que envolvem a melhoria da educação, a UNESCO conseguiu no Brasil a participação efetiva dos governos na proposta de abertura das escolas públicas aos finais de semana. As primeiras iniciativas desta natureza aconteceram no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia e tiveram início no ano 2000, e mesmo com alterações de governo federal e estaduais em 2003, os programas não foram encerrados, e novas parcerias foram firmadas em novos estados (NOLETO, 2004, p.55).

O modelo de aplicação técnica e desenvolvimento dos projetos varia de lugar para lugar, tendo neste caso os estados autonomia para o gerenciamento dos projetos desenvolvidos nas escolas aos finais de semana. A base proposta pela UNESCO para o Programa Abrindo Espaços fundamenta-se no desenvolvimento de oficinas focadas no modelo de educação não-formal, alinhado às propostas da educação formal, ampliando a bagagem sócio-educacional da população e reforçando as concepções estabelecidas pela

própria ONU que afirma que o futuro dos países será pautado no poder do conhecimento e não mais no poder da economia (GOHN, 2008).

Credita-se ao modelo não-formal de educação a flexibilidade possível para adequação entre as necessidades da comunidade e os conteúdos a serem trabalhados aos finais de semana, possibilidade essa difícil de ser atingida no modelo formal de educação e sua sistematização de conteúdos orientados pela ação Estatal. Como política pública o programa favorece a intercomunicação entre setores da sociedade, e preenche lacunas deixadas pela burocratização do sistema educacional, muitas vezes excludente, ampliando o acesso à educação a camadas que possuem pouco ou nenhum acesso ao sistema escolar formal. Nesse sentido Delors (1996) destaca a precariedade dos países em desenvolvimento na distribuição de sua educação, gerando déficits de conhecimento, fato esse que pode ser minimizado com ações compensatórias de curto prazo para o setor, tal qual o Programa Abrindo Espaços

Como bem aponta Noletto (2004), a estratégia da UNESCO para o programa se apóia em experiências bem sucedidas nos Estados Unidos, França e Espanha, e vem representando um marco conceitual na educação brasileira com a consolidação de sua proposta como política pública em vários Estados da Federação. Destacamos abaixo o processo de implantação nos 3 primeiros Estados que aderiram ao convênio com a UNESCO para a celebração da parceria para a execução do Programa Abrindo Espaços.

Com a participação de 70 escolas, o Rio de Janeiro inaugurou a parceria entre Estado e UNESCO com a implantação do *Programa Escola de Paz* no ano 2000. De acordo com a própria organização, a média de beneficiários por mês no estado atingiu a marca de 20.000 pessoas nos anos de 2003 e 2004. O foco central da proposta carioca está na redução da violência local, ampliando-se o acesso à cultura, lazer e esporte, estimulando a mobilização social. Para o desenvolvimento das atividades, contou-se com uma equipe de animadores remunerados (na maioria dos casos funcionários das escolas, principalmente professores) e também com voluntários não remunerados (ABRAMOVAY, et al 2001, p.22 apud NOLETO, 2004)

O acompanhamento do desenvolvimento do *Programa Escola de Paz* no Estado do Rio de Janeiro contou com a participação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da UNIRIO e da própria UNESCO. Responsáveis pela avaliação do programa, as instituições realizaram pesquisas “in loco” nas escolas para avaliar o grau de aceitação da comunidade com a proposta do programa, sendo possível dessa maneira, a criação de indicadores mais eficazes para o aprimoramento da gestão.

Também instituído no ano de 2000 o *Programa Escola Aberta Cultura de Paz e Lazer nas Escolas aos Finais de Semana*, iniciou as atividades no Estado de Pernambuco como proposta de inclusão sócio-educacional. A realidade do Estado urgia por programas que abordassem a inclusão social de jovens como forma de se diminuir os níveis de violência, encontrando no Abrindo Espaços uma resposta eficiente a esses problemas (NOLETO, 2004, p.61); assim a implantação em 450 escolas aconteceu através da parceria entre Secretaria Municipal de Educação, Diretorias Executivas de Educação, Secretaria Estadual de Educação e UNESCO.

O desenvolvimento das atividades aos finais de semana é estabelecido de acordo com as necessidades locais da comunidade, não havendo um modelo fixo aplicado a todas as escolas. A coordenação é feita por uma pessoa indicada pela direção da escola, e conta com “dinamizadores” temáticos, pessoas geralmente da própria localidade, remuneradas pelo programa com comprovada experiência técnica para desenvolver oficinas específicas para a comunidade aos finais de semana.

Além das atividades desenvolvidas nas escolas de acordo com o interesse da comunidade, o programa firmou parceria com diversas organizações que oferecem projetos paralelos. Um exemplo é parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que através de uma metodologia desenvolvida especialmente para as comunidades do Projeto, são trabalhados assuntos como patrimônio pessoal, familiar, comunitário, além dos princípios de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico e material local (Ibid, 2004).

Com o nome de *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, o Estado da Bahia iniciou a abertura das escolas aos finais de semana em dezembro de 2001 com 5 escolas envolvidas, sendo gradualmente ampliado até o total de 57 escolas no ano de 2004.

Para a implantação do programa nas UEs a Secretaria de Estado da Educação levou em consideração a localização da escola de acordo critérios de vulnerabilidade social, índices de violência e falta de acesso a opção de lazer e esporte. O diferencial nesse sentido foi a busca de escolas que possuíam experiências anteriores em trabalhos com a comunidade, o que fortaleceria as ações diretas do programa.

A efetividade das ações nas escolas aos finais de semana é composta por uma equipe que possui um supervisor da própria escola, um coordenador representante da

comunidade, dois jovens colaboradores, sendo um aluno da escola e outro membro da comunidade, e um assistente de apoio responsável pelo acesso à infra-estrutura da escola e condições materiais para a viabilidade do programa. A articulação entre esses diversos atores possibilita uma efetiva cooperação no sentido de oferecer aosicineiros voluntários, os responsáveis diretos pelo desenvolvimento das oficinas para a comunidade, todo o suporte técnico e subsídio real para a execução do programa na escola aos finais de semana.

Figura 3: Dados do Programa Abrindo Espaços/UNESCO nos primeiros Estados implantados

Rio de Janeiro em Síntese	Pernambuco em Síntese	Bahia em Síntese
População: 14.392.106	População: 7.929.154	População: 13.085.769
Número de Jovens: 2.616.863	Número de Jovens: 1.651.309	Número de Jovens: 2.902.075
Início do Programa: 2000	Início do Programa: 2000	Início do Programa: 2001
Nº de escolas abertas: 70	Nº de escolas abertas: 450	Nº de escolas abertas: 57
Média de beneficiários/mês: 120.000	Média beneficiário/mês: 360.000	Média de beneficiários/mês: 50.000
Fontes: IBGE, Censo 2000; UNESCO, 2003 e 2004; Escolas de Paz, 2004.	Fontes: IBGE, Censo 2000; UNESCO, 2003 e 2004; Escola Aberta, 2004.	Fontes: IBGE, Censo 2000; UNESCO, 2003 e 2004; Abrindo Espaços, 2004.

Fonte: UNESCO. *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, 2004*

A expansão do Programa Abrindo Espaços até o ano de 2009 compreendeu a abertura das escolas públicas aos finais de semana nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Piauí, Minas Gerais, além da cidade de Juazeiro/BA e do próprio Governo Federal através das escolas federais. Ao total, entre escolas municipais, estaduais e federais, o Programa Escola Aberta está presente em mais de 3.000 estabelecimentos educacionais, sendo somente no Estado de São Paulo um total³⁸ de 2.332 escolas.

Para a adesão dos governos ao Programa Abrindo Espaços, a UNESCO lista 10 passos a serem analisados para a efetiva implantação nas redes escolares. O Programa deve ser visto como uma política pública educacional, garantindo as flexibilidades necessárias às adequações a cada realidade local e possibilita a cooperação técnica com a organização.

³⁸ Até 2006 antes da reestruturação do Programa Escola da Família, versão paulista para o nome do Programa Abrindo Espaços, o total de escolas era de 5.306, ou seja, 100% da rede pública estadual.

[...] os procedimentos aqui sugeridos podem ter conformações variadas – ou acontecer de forma simultânea –, de acordo com as necessidades dos estados, dos municípios e das escolas, mas, de modo geral, devem favorecer a intervenção crítica e criativa das equipes de coordenação que implementam o programa, assim como dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Mesmo com essa flexibilidade, o programa deverá manter sua unidade, com um fio condutor único, e com seus objetivos essenciais preservados, que são a inclusão social, a transformação e a abertura da escola, uma educação de qualidade, a valorização do papel do professor e a construção da cultura de paz. (UNESCO, 2008, p.36)

Com base no Guia da UNESCO para a Implantação do Programa Abrindo Espaços (2008), a organização estabelece um pré-roteiro a ser seguido pelos governos interessados em implantar o programa nos seus domínios. A definição como política pública deverá atentar aos seguintes passos até a sua efetiva implantação:

- ✓ **Passo 1:** Faz referência a posição e vontade política do governo na aceitação da proposta do programa enquanto política pública. Discussão sobre aspectos técnicos e financeiros, infra-estrutura, e registro de acordo de cooperação internacional com organização.
- ✓ **Passo 2:** Discussão técnica e pedagógica sobre o formato do programa, definição dos interesses e objetivos a serem trabalhados.
- ✓ **Passo 3:** Formação da equipe de coordenação central do programa, é colocado a possibilidade de atuação da UNESCO junto a esta coordenação, porém a decisão fica a cargo de cada governo no ato de estabelecimento do acordo de cooperação.
- ✓ **Passo 4:** Definição das escolas integrantes do programa. A UNESCO prioriza os critérios de localização baseado em áreas de acentuada vulnerabilidade social; áreas com pouco ou nenhuma opção de lazer, esporte, cultura e entretenimento; altos índices de violência escolar e em seu entorno; boa infra-estrutura com quadras, espaço físico amplo, bibliotecas e laboratório de informática; e boa receptividade da direção escolar em acolher o programa.
- ✓ **Passo 5:** Formação das equipes locais que irão atuar diretamente nas escolas. A organização atenta para o fato de a contratação estar

atrelada ao perfil do candidato, ou seja, é necessário ter uma identificação com a escola e comunidade com o intuito de se estabelecer uma relação próxima e com isso uma maior chance de êxito no desenvolvimento local do programa.

- ✓ **Passo 6:** Diagnóstico do universo sócio-cultural da comunidade local para elaboração das atividades a serem executadas pelo programa aos finais de semana nas escolas.
- ✓ **Passo 7:** Elaboração das oficinas e projetos a serem desenvolvidos com base nos recursos humanos e financeiros disponíveis, agrupamento das oficinas de acordo com eixos temáticos, divulgação das atividades.
- ✓ **Passo 8:** Abertura das escolas para a comunidade. Nesse sentido a UNESCO destaca o fato de acolhimento de todas as faixas etárias que por ventura possa a vir freqüentar a escola ao final de semana, adequando para tanto, oficinas e projetos de acordo com a demanda da população.
- ✓ **Passo 9:** Monitoramento das ações desenvolvidas pelo programa como forma de aperfeiçoamento. Destaca-se a necessidade de avaliações de cunho qualitativo e quantitativo podendo as mesmas ser realizadas pela própria UNESCO, Universidade, ou centro de pesquisa especializado contratado para este fim.
- ✓ **Passo 10:** O último passo refere-se à documentação do programa como forma de registro para futura revisão do seu desenvolvimento enquanto política pública, bem como material de auxílio pedagógico para as escolas participantes.

Ao analisar as exigências da UNESCO para a implantação do Programa Abrindo Espaços pelos governos interessados, nota-se que apesar da flexibilidade mostrada em alguns aspectos, o conceito fundamental da proposta deve ser preservado, ou seja, o tripé, *jovem, escola e comunidade*. Assim é possível observar que o Programa Abrindo Espaços sofre alterações em seu modo de gestão em cada local em que é implantado, porém mantém-se o conceito de uma educação baseada no modelo não-formal, que possui como foco ações de natureza sócio-educacional em áreas de grande exclusão social.

3.4 O Programa Escola da Família e as definições sobre os termos Programa e Projeto

Antes de iniciar as definições que fundamentam o Programa Escola da Família, é preciso informar as concepções e tratamentos específicos que serão dados aos termos “Programa” e “Projeto”, dentro da visão estrutural da UNESCO para a política pública do Abrindo Espaços.

Considera-se o termo “*Programa*”, a rede organizacional, fundamentada teórica e tecnicamente pela UNESCO em parceria com Estados e Municípios, cuja matriz é definida pelo nome de Programa Abrindo Espaços. A esse programa, algumas estruturas como foco, público alvo e eixos norteadores, são seguidas por todos os parceiros em seus respectivos contratos de consultoria entre a organização internacional (contratada) e a esfera pública (contratante), sendo possível portanto, as devidas correções e adequações de acordo com a realidade e interesse local dos contratantes. Nesse sentido, a autonomia para a definição do nome local para o Programa Abrindo Espaços é total, dessa forma, cada Estado e Município atribuem um nome específico definido pela coordenação central contratante. No caso do Estado de São Paulo a opção de nome escolhida foi: Programa Escola da Família, enquanto no Rio de Janeiro, o nome escolhido foi Programa Escolas de Paz, e assim por diante.

Considera-se como “*Projeto*”, atividades específicas desenvolvidas dentro de cada unidade escolar (UE) participante do Programa. Os Projetos enquadram-se em eixos norteadores definidos pelo foco de ações e público alvo. No caso do Programa Escola da Família, cada Projeto deve-se enquadrar em um dos eixos estabelecidos nos campos de *Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho*. Cada UE tem total autonomia para implantação dos Projetos, os quais devem atender as definições teóricas do Programa, e estar em consonância com as necessidades da comunidade local.

3.4.1 A Concepção do Programa

A iniciativa de implantação deste tipo de programa em São Paulo, não é nova, e traz na bagagem experiências da UNESCO na execução e acompanhamento de programas semelhantes em outros Estados e países. De acordo com Noletto (2004) as experiências bem sucedidas na França, Estados Unidos e Espanha, foram fundamentais para a elaboração de um programa de abertura das escolas públicas aos finais de semana no Brasil.

Com o intuito de atender principalmente jovens em situações de vulnerabilidade, o foco das ações dessa política internacional se concentrou em atividades culturais, artísticas e esportivas, contribuindo para um ciclo de enfrentamento à violência. Dessa forma que, em 2000, a UNESCO lançou oficialmente o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, programa esse que serviu de modelo para o desenvolvimento da versão paulista, o Programa Escola da Família anos mais tarde.

Publicado no Diário Oficial de São Paulo em 02 de setembro de 2003, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), a União, através da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) do Ministério das Relações Exteriores e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), firmaram convênio de cooperação técnica para a implementação do Programa Escola da Família no Estado de São Paulo. O Prodoc, primeiro documento do 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 (São Paulo, 2004, p.142). A intenção: abrir as escolas estaduais e transformá-las em centros de convivência e espaços sócio-educativos para alunos e membros da comunidade local.

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 (GOMES, 2008, p.138).

Em 23 de agosto de 2003 as escolas estaduais do Estado abriram pela primeira vez as suas portas para a população em geral. A grandiosidade da proposta paulista superou a marca estabelecida pela UNESCO através do Programa Abrindo Espaços em outros Estados e países. Inicialmente com 5.306 escolas em 645 municípios, mais de 6.000 profissionais de educação envolvidos diretamente, 25 mil universitários bolsistas em 89 diretorias de ensino, o Programa se tornou a maior cooperação técnica já realizada pela UNESCO em todo o mundo. Assim a UNESCO contribuiu com o Escola da Família, oferecendo sua expertise (sic) no desenvolvimento da cultura da paz, adquirida pelas experiências aplicadas em vários países, inclusive no próprio Brasil (IBID).

Com a abertura dos espaços escolares até então limitados à parcela da sociedade em idade escolar, a proposta transformou a realidade local das comunidades, manifestando a oportunidade do 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. Como bem afirma Rolim (2008), a descoberta da escola como lugar de convívio, divertimento e acesso à cultura nos fins de semana é um fato da maior relevância na história da educação brasileira.

Concebendo as intenções do programa enquanto política pública, nota-se que a realidade em que estão inseridas algumas comunidades reflete as necessidades e os anseios da população por ações sociais que objetivem a melhoria de vida e a construção de oportunidades. Muitas vezes a escola acaba se tornando o centro de referência em localidades mais afastadas ou com grande ausência de espaços públicos e políticas sociais, assim coube ao PEF a disseminação de valores como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, tolerância, diálogo, reconciliação e solidariedade, combate a exclusão social, incentivo à participação cultural, cuidado com o meio ambiente, contribuindo tanto para a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica, como para a promoção da cultura da paz e do desenvolvimento social (SÃO PAULO, 2004, p.47).

Para Bezerra Neto e Ferreira (2006), o desafio é aproximar, cada dia mais a comunidade da escola, estimulando a interação democrática entre os alunos, pais, funcionários e toda a população em seu entorno, bem como a busca de mecanismo de facilitação de seus acervos para aumentar a divulgação de informações e obtenção de conhecimentos, desafio esse lançado ao Programa Escola da Família através da amplitude de suas ações.

A base teórica do PEF, assim como os outros Programas fundados sob a matriz do Programa Abrindo Espaços da UNESCO, concebe o sentido de educação como contínua ao longo da vida, onde as necessidades e demandas da sociedade trazem consigo a busca por uma formação permanente e voltada para a emancipação dos indivíduos. A UNESCO traz em sua proposta de abertura das escolas aos finais de semana alguns aportes teóricos que fundamentam suas ações concretas na elaboração de uma política pública de tamanha inserção nos Estados brasileiros.

As concepções teórico-metodológicas estão descritas na literatura e nos documentos da organização, e servem de referência para a elaboração e implantação do Abrindo Espaços mundo afora, assim como ocorreu no Estado de São Paulo através do Programa Escola da Família. De acordo com Noletto (2008), para a organização, os quatro pilares da educação de Jacques Delors é fator predominante na estrutura de desenvolvimento dos programas sob sua tutela, assim como os sete saberes necessários para a educação do

futuro, de Edgar Morín, é encarado como uma posição diferenciada e multidisciplinar frente à escola regular durante a semana.

O conceito de abertura das escolas aos finais de semana ainda deve ressaltar o valor da identidade local onde está sendo inserida, trazendo para isso, as concepções de Paulo Freire para uma educação voltada para a autonomia e exercício da cidadania. Os projetos desenvolvidos em cada escola devem ainda ser construídos coletivamente, de acordo com os anseios dos jovens e da comunidade, posição amplamente defendida por John Dewey. Na mesma linha, a UNESCO acredita que os projetos devem ser oferecidos com possibilidade de manifestação de talentos, estimulando os jovens a conhecer suas potencialidades em diversas áreas, e é nesse sentido que as posições sob transformação social e a relação direta com a educação de Anísio Teixeira fundamentam o desenvolvimento das atividades do Programa em eixos norteadores.

Fundado em 4 eixos norteadores, o Programa Escola da Família, estabeleceu seus campos de ação dentro dos conceitos de Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho. Para cada eixo de ação, um projeto específico é desenvolvido e tem suas metas, objetivos e planos de ação definidos por cada escola de acordo com os interesses e demandas locais.

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 um objetivo específico. (SÃO PAULO, 2004, p.142)

Assim 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. O diferencial do PEF em relação aos outros programas da UNESCO moldados através do Abrindo Espaços, é a participação de universitários bolsistas como educadores responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos junto às populações alvo. Para isso foi firmando um convênio com instituições de ensino superior privado (IES), denominado Bolsa Universidade, que permite a distribuição de bolsas de estudos para alunos que comprovem não possuírem condições econômicas para cursar o ensino superior. Em contrapartida, os universitários beneficiados atuarão nos finais de semana nas escolas, desenvolvendo projetos de acordo com as expectativas locais, compatíveis com a natureza de seu curso de graduação e/ou de acordo com as suas habilidades pessoais (NOLETO, 2004). Dessa forma o Estado arca com 50% do valor da mensalidade até o teto de R\$267,00 e as IES com os 50% restantes, permitindo dessa forma, a

execução de duas medidas políticas em conjunto, a ampliação ao ensino superior gratuito e o provimento nas funções de educadores junto ao Programa Escola da Família.

Destaca-se que essa iniciativa acontece apenas no Estado de São Paulo, nos outros Estados, as ações do Programa Escola Aberta são desenvolvidas na maioria dos casos por *oficineiros ou animadores*³⁹ contratados diretamente pelas escolas.

3.4.2 Exclusão Social, Violência e Criminalidade

O Programa Escola da Família assim como os demais programas da UNESCO criados sobre a mesma base, traz consigo a iniciativa de transformar espaços escolares públicos, historicamente conhecidos como rígidos e sistematizados dentro da ideologia de educação estatal, como fonte de integração entre os jovens e espaço de convivência entre gerações, atuando como um sistema de prevenção à delinquência e marginalidade juvenil. Rolim (2008), em uma publicação apoiada pela organização, advoga que programas que atuam diretamente com ações de natureza preventiva, são os que apresentam resultados mais efetivos quando a questão sobre violência é colocada em debate.

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.35)

A posição da UNESCO na elaboração do Programa Abrindo Espaços, assim como o apoio e parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para a implantação do Programa Escola da Família (nome local da proposta), corroboram para essa afirmativa, pois:

O Programa Abrindo Espaços foi criado com base em uma série de pesquisas sobre juventude feitas pela UNESCO no Brasil. Tais pesquisas revelavam que os jovens eram, como ainda são, o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto de vítimas. A maior parte desses atos violentos acontece nos fins de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade. (UNESCO, 2008, p.15)

As questões que versam sobre o futuro e as perspectivas desses jovens em um país com grandes desigualdades sociais, ganham força no discurso para elaboração de

³⁹ A nomenclatura varia de Estado para Estado, prevalecendo nesse caso, a autonomia dos órgãos de gestão para a designação da forma de contratação e requisitos necessários para a investidura na função.

políticas públicas que minimizem tais efeitos. Violência e exclusão social são fatores potencializadores de atitudes e comportamentos negativos em que jovens e adolescentes podem estar expostos quando o Estado não se faz presente.

Com um discurso voltado para a minimização dos efeitos causados pela ausência do Estado em temas especialmente de interesse das comunidades mais carentes, como educação, segurança e trabalho, a proposta da UNESCO para o programa toma para si o conceito de vulnerabilidade social como o fator preponderante dentro de suas análises e políticas, desconsiderando o termo exclusão social e suas demandas. A adoção do termo vulnerabilidade ao invés de exclusão, vem sendo adotado pela ONU e suas agências como forma de identificar carências e necessidades imediatas de populações, incorporando questões mais amplas e subjetivas como forma de definição do termo. Neste trabalho, optei pelo termo exclusão social, pois de acordo com o estudo do grupo de pesquisa CEMESPP (2002), no qual me baseei, a exclusão social pode ser resultado da submissão de um indivíduo ou grupo à pobreza, mas pode também resultar de valores culturais que definem o que deve ser considerado benigno ou não, o que especialmente pode ter influência pelas ações propostas pelo PEF nas regiões analisadas.

O sentido de exclusão social pode ser considerado amplo e demasiadamente genérico se tratado superficialmente, assim é necessário compreender o posicionamento de alguns autores sobre o que efetivamente podemos considerar como uma exclusão social. Para Castel (1998) a exclusão social pode ser considerada como o ponto máximo da marginalização do indivíduo, levando este a um afastamento progressivo da sociedade, para o autor, é necessário atentar para a precariedade e vulnerabilidade dos vínculos sociais, onde a visão da sociedade sobre a “inutilidade social” de alguns indivíduos agrava a questão social.

Questões como pobreza, violência, desemprego, abandono, apesar de intimamente relacionadas com a situação de exclusão, sozinhas por si só não representam o termo por completo. A somatória dessas situações aplicadas a uma fração da sociedade denota a ausência da ação integradora do Estado, caracterizando assim um posicionamento efetivo do termo exclusão social.

Para Santos (2001) o processo de globalização alavancou a exclusão social transformando o novo cenário mundial do capitalismo, pois, diante de uma tendência intrínseca do sistema à concentração da riqueza, de um lado, e a expansão da pobreza, de outro, o Estado se apresenta como a única salvaguarda real dos interesses vitais dos excluídos em cada país.

À exclusão associa-se um processo de desvinculação social/espacial. O excluído não escolhe a sua condição; ela se dá numa evolução temporal como resultado das mudanças na sociedade como, por exemplo, as crises econômicas. (FEIJÓ, ASSIS, 2004, p.158)

Ao abordar o sistema econômico como fator potencial da elevação de sujeitos expostos à situação de exclusão, Santos (2001), Feijó e Assis (2004) reforçam as teses de Castel (1998) sobre a vulnerabilidade de certa parcela da sociedade perante os processos econômicos. O ser excluído traduz-se na falta de ganhos, de alojamento, de cuidados, de instrução, de atenção, de poder exercer sua cidadania. A falta de oportunidades para o indivíduo e sua família afeta seu sentido de existência e suas expectativas de futuro (FEIJÓ e ASSIS, 2004). Nesse sentido o programa de abertura das escolas aos fins de semana promovido pela UNESCO, seria a possibilidade de transformação das realidades das comunidades locais, porém o sistema implantado, especialmente no Estado de São Paulo trouxe questionamentos sobre sua eficácia e sobre a apropriação por parte da população de suas ações.

Já Ribeiro (2006) aponta para a concepção de exclusão como uma questão de opressão, discriminação e dominação, exigindo uma nova abordagem das relações sociais de exploração e expropriação no modo capitalista. O fator da exclusão social, usado neste trabalho a partir do mapeamento da cidade de Presidente Prudente feito pelo CEMESPP em 2000, traz a tona as necessidades locais, sobre questões de desigualdades e ausência de políticas públicas que reduzam as lacunas deixadas pelo poder público. O estudo que serviu de base para a definição das escolas selecionadas para essa pesquisa, afirma que:

Ao discutir as diferentes teorias das causas da exclusão social, o fator econômico aponta-se como determinante, reforçando assim não só a necessidade de conhecer suas diferentes manifestações, mas fundamentalmente de encará-las como uma situação relativa, onde a cada momento, se alteram as posições individuais e/ou familiares. (CEMESPP, 2000, p.18-19)

Apesar dos discursos fortemente presentes na literatura sobre o fenômeno da exclusão social em decorrência do lucro das elites dominantes dentro do sistema capitalista, o termo não é presente no discurso dos organismos internacionais, onde é preterido em favor da chamada “vulnerabilidade social” como já mencionado anteriormente. O próprio governo do Estado de São Paulo usa a denominação no mapeamento dos municípios paulista através do índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS). O indicador desenvolvido pela Fundação SEADE parte da compreensão de que a vulnerabilidade social decorre de fenômenos diversos, com causas e conseqüências distintas, sendo possível uma visão mais abrangente das

condições de vida e dos riscos sociais que atingem os vários segmentos populacionais, bem como das possibilidades de sua superação ou minimização.⁴⁰ Os termos vulnerabilidade e exclusão social partem de um mesmo princípio comum, a carência sócio-econômica de grupos dentro de um determinado setor da sociedade, afetando inclusive, crianças e jovens.

Em publicação da UNESCO sobre a questão da juventude, Castro e Abramoway (2002) relatam a posição de vários autores onde tratam a vulnerabilidade social como a desconstrução de um sentido único, estabelecendo padrões de vulnerabilidade negativos e positivos (quando se aprende, pelo vivido, a tecer formas de resistências, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo). Intimamente relacionada com as questões da exclusão social, encontram-se os seus produtos diretos, dentre eles a violência. A violência pode ser caracterizada como um dos fatores decorrentes das dificuldades econômicas e sociais em que grupos socialmente excluídos e vulneráveis estão sujeitos.

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (UNESCO, 2006). A caracterização da violência como fenômeno social vem ganhando força e repercussão na mídia através de medidas de forte repressão por parte do Estado, o que nem sempre se traduz em efetivo resultado.

Ao mesmo tempo em que a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de alterações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos (...) Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado. (UNESCO, 2005, p.54)

A violência é considerada parte da história, está na humanidade, sendo uma estratégia de sobrevivência, de preservação da vida. Mas se destaca que hoje a violência está assumindo proporções maiores do que no passado (IBID). O conceito de violência pode estar atrelado a uma violência física, material, política, e permear todas as entranhas da sociedade em que vivemos, contudo, limitamo-nos a centrar nossas análises no conceito de violência ao quais os jovens estão mais expostos. Assim uma das facetas da violência traduzida em números, e diretamente relacionada aos aspectos socioeconômicos, é a criminalidade

⁴⁰ Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm . Acesso em 09 Dez 2009.

envolvendo menores de idade. A criminalidade pode ser considerada como uma conduta que viole as regras jurídicas estabelecidas por uma sociedade, culpável, com aplicação da lei penal. Dessa forma a violência pode ser compreendida como um processo amplo e complexo, tendo como uma de suas ramificações direta a criminalidade.

O fator socioeconômico pode ser caracterizado com um dos principais elementos constituintes da elevação da criminalidade em áreas de exclusão social. Nessas áreas, segundo a UNESCO (2003) é elevado o crescimento de grupos e gangues, tráfico de drogas e o colapso da estrutura familiar. A ausência de pontos de referência entre os jovens, segundo a organização, também contribuem para o surgimento de atos infracionais e aumento da criminalidade local. Medidas de caráter repressivo por parte dos órgãos estatais aumentam o sentimento de exclusão e potencializam ações violentas como forma de revide direto.

Ausência de áreas públicas de lazer e esporte, oportunidades de qualificação profissional e falta de acesso a bens culturais, geram a ociosidade juvenil, traduzida nas áreas de maior exclusão, como indicativo de crimes e conflitos.

[...] os jovens (20% da população brasileira) representam um dos grupos sociais mais vulneráveis, com altas taxas de evasão escolar que resultam em baixa escolaridade, conseqüentemente em grande vulnerabilidade social, e são os principais envolvidos em mortes violentas. Sendo que nos finais de semana os índices de homicídios envolvendo a população jovem cresceu 68,2% e atingem mais os jovens com menor escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. (GOMES, 2008, p.77)

Muitas vezes o ponto de referência nessas localidades é a escola pública, o que reforça a idéia de uma área que necessita de uma atenção especial por parte do poder público.

Os estudos da UNESCO indicaram também a importância de proteger o entorno imediato das escolas. De fato, como apontado no livro "Violência nas Escolas", as áreas adjacentes à escola são também fontes de risco, na medida em que elas, freqüentemente, se caracterizam pela presença de estabelecimentos como bares, restaurantes etc. Todas as medidas de proteção devem ser usadas para assegurar um ambiente seguro para nossos jovens, quer dentro ou fora do perímetro da área escolar. (UNESCO, 2003, p.9)

Como centro de referência em áreas de exclusão, a escola pública pode se tornar agente de transformações e mudanças sociais dentro do contexto em que está inserida. A ampliação do acesso a seus bens por parte da comunidade local e dos jovens podem fortalecer a relação local contribuindo para um sentimento de "pertença" e "inclusão", minimizando os efeitos gerados pela exclusão social. Dessa forma a política de abertura das escolas públicas aos finais de semana, possui dentro dos seus objetivos direto, a inclusão de

jovens e adolescentes a um processo educativo não-formal, com intuito de garantir e propagar uma cultura de paz.

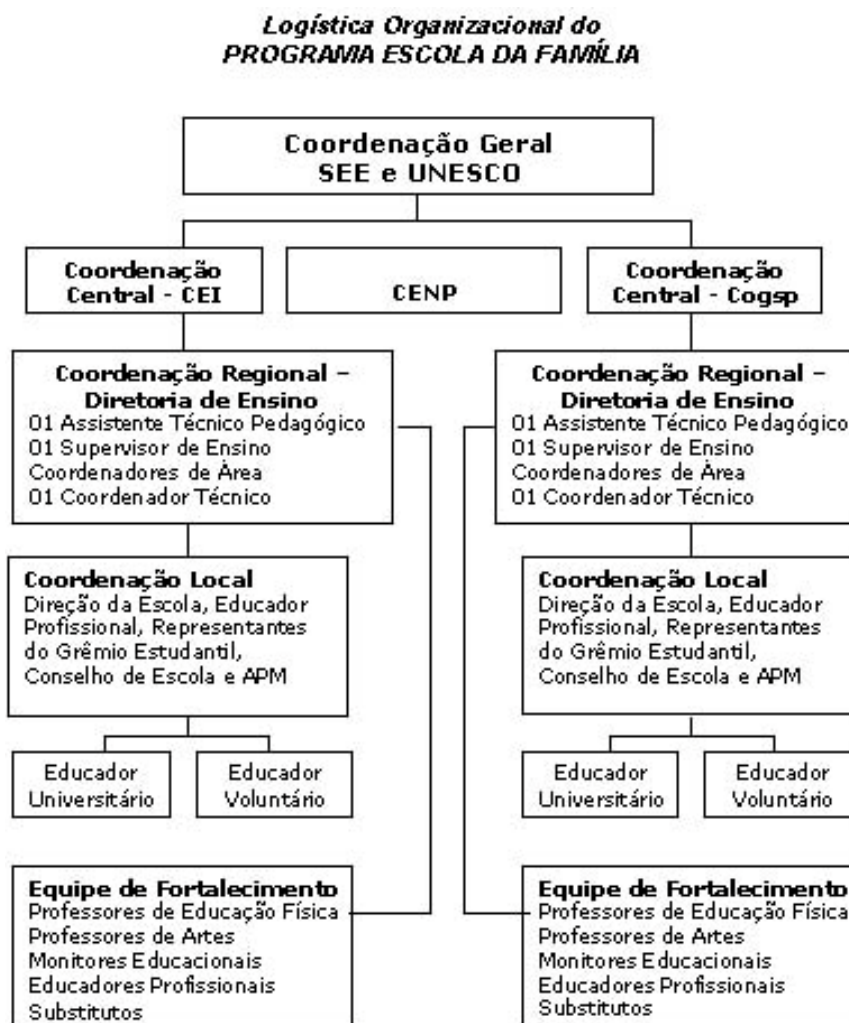
3.4.3 Os Atores

A partir da implantação do Programa Escola da Família no Estado de São Paulo, e a conseqüente abertura da totalidade das escolas estaduais aos finais de semana, tornou-se necessária a criação de uma estrutura logística de recursos humanos que fosse capaz de suportar a demanda necessária para o bom funcionamento das atividades nas unidades escolares.

O estabelecimento das coordenações foi o primeiro passo para a definição do atores que executariam tal proposta de política pública, dessa maneira foram instituídas as seguintes ordens hierárquicas:

- *Coordenação Geral*: composta pela SEE e pela UNESCO
- *Coordenação Central*: composta pelos membros da Coordenadoria de Educação do Interior (CEI) e pela Coordenadoria de Educação da Grande São Paulo (COGESP)
- *Coordenação Regional*: composta por membros das Diretorias de Ensino (DE): 1 Assistente Técnico Pedagógico, 1 Supervisor de Ensino, 1 Coordenador Técnico, Coordenadores de Área (definidos de acordo com a quantidade de escolas por DE), Educadores Profissionais Substitutos e Professores de Educação Física e Educação Artística da equipe de fortalecimento.
- *Coordenação Local*: composta por membros das escolas: Diretor, Educador Profissional, Educadores Universitários, Educadores Voluntários, Representantes do Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e Associação de pais e mestres.

Figura 4: Organograma de funcionamento do PEF



Fonte: Manual Operativo do Programa , 2006

Com esse sistema organizacional o PEF funcionou até o final de 2006 quando foi reestruturado pela SEE. Cada ator dentro da estrutura do programa possuía uma função específica, o que tornava o PEF um “grande departamento” dentro das Diretorias de Ensino.

De acordo com o Manual Operativo do Programa Escola da Família (2006) as principais atribuições dos atores do Programa, nas coordenações regionais e locais estavam bem claras e compunham o hall de ação de cada membro na estrutura organizacional.

As Coordenações Regionais ficaram compostas da seguinte maneira: Um Supervisor de Ensino, designado para o PEF pelo Dirigente Regional, tendo como principais

atribuições a mediação nas atividades pedagógicas das reuniões da coordenação regional, o assessoramento e encaminhamento de aspectos de legislação, verificação do cumprimento de normas regimentais, visitação das unidades escolares para acompanhamento e avaliação do Programa, contratação e desligamento de coordenadores de área e educadores profissionais. A remuneração dos Supervisores de Ensino é feita via SEE através de carga horária específica da função acrescida de R\$400,00 de ajuda de custo para acompanhamento das atividades do PEF aos finais de semana nas escolas.

Assistente Técnico Pedagógico (ATPs), 1 para cada DE, sendo os responsáveis diretos pela ligação entre as escolas, as diretoria de ensino e a SEE. Trazem como principais atribuições diretas de sua função a elaboração de relatórios indicadores de sucesso e de aspectos a serem melhorados nas escolas, acompanhamento e orientação aos coordenadores de área e educadores profissionais em aspectos técnicos e pedagógicos, auxílio ao Dirigente Regional na execução e gerenciamento das ações do programa, organização de encontros de formação continuada para os educadores, realização de visitas as escolas aos finais de semana para acompanhamento e avaliação das atividades. A remuneração dos ATPs é feita via SEE através de carga horária específica da função acrescida de R\$400,00 de ajuda de custo para acompanhamento das atividades do PEF aos finais de semana nas escolas.

Da mesma maneira, mas em um nível hierárquico abaixo, os Coordenadores de Área, função existente no PEF de 2003 até o final de 2006, que tinham como principais atribuições a elaboração de reuniões pedagógicas semanais com os educadores profissionais jurisdicionados a sua área de atuação na DE, a definição de estratégias de ação e correção do PEF nas unidades escolares, levantamento e organização de dados sobre o programa, validação de relatórios quantitativos de atividades enviados pelas escolas, auxílio ao ATP no desenvolvimento de suas ações. A quantidade de Coordenadores de Área dependia da quantidade de escolas por Diretoria de Ensino, a indicação da SEE fazia referência a 1 Coordenador para cada 15 escolas. A função de Coordenador de Área sempre esteve ligada à função de Consultor da UNESCO, dessa forma, os profissionais contratados assinavam um contrato de consultor da organização e recebiam os vencimentos diretamente dela, não havendo qualquer ligação com o Estado e a SEE.

Assim como os Coordenadores de Área, os Coordenadores Técnicos também recebiam seus vencimentos diretamente da UNESCO não caracterizando qualquer tipo de vínculo com a SEE. A função de Coordenador Técnico entrou em operação em 2004 e foi desativada no início de 2008 com a saída total da UNESCO da parceria com o PEF. Cada

DE possuía um profissional dessa função, e suas principais atribuições faziam referência aos aspectos burocráticos do programa, ou seja, cadastro de profissionais no sistema intranet do PEF, validação de frequência de profissionais para pagamento, enviar e recolher contratos assinados dos profissionais envolvidos, prestar atendimento geral sobre questões relativas à bolsa universidade, analisar o registro de utilização e prestação de contas de verbas destinadas as escolas do programa.

Os Educadores Profissionais Substitutos, função que entrou em operação em 2005 e foi desativada no final de 2006, possuía como principal atribuição a substituição dos Educadores Profissionais nas escolas em caso de faltas ou licenças. Também contratados sob as normas regimentais da UNESCO, não possuíam vínculos com o Estado. A quantidade de profissionais para essa função estava atrelada a quantidade de Coordenadores de Área, ou seja, para cada Coordenador de Área havia um Educador Profissional Substituto.

A equipe de fortalecimento, composta por Professores de Educação Física e Educação Artística, ficaram ativas no PEF até a reestruturação no final de 2006, e suas funções estavam ligadas ao suporte específico nos setores de Esporte e Cultura em escolas que necessitavam de um auxílio técnico desses profissionais. A contratação desses professores ocorria via SEE através do processo de atribuição de aulas via projeto de pasta, o que caracterizava vínculo com a SEE. A quantidade de professores integrantes da equipe de fortalecimento era atrelada a quantidade de escolas jurisdicionada à DE.

A Coordenação Local, composta pela equipe executora do programa na unidade escolar, é a responsável pelo desenvolvimento das atividades do programa in loco, ou seja, diretamente com a população alvo da proposta. A composição da equipe local começa com o Gestor do PEF. O gestor deve obrigatoriamente ser o Diretor da escola, ou o Vice-Diretor ou o Coordenador Pedagógico, e sua função principal é abrir os espaços escolares para as atividades aos fins de semana e acompanhar, orientar e apoiar o Educador Profissional nas ações propostas, bem como zelar pela conservação do patrimônio público. A remuneração do Gestor é feita via adicional de R\$400,00 para acompanhamento presencial de 8 horas aos finais de semana na escola.

O Educador Profissional teve de 2003 a 2006 sua função atrelada à função de Consultor da UNESCO, não havendo, portanto vínculo com o Estado. Com a reestruturação ao final de 2006 a função passou a ser incorporada pela SEE através da atribuição de aulas como Professor de Educação Básica I (PEBI), recebendo vencimentos para uma jornada de 24h/a para desenvolvimento de 16 horas aos finais de semana e 8 horas em

reuniões pedagógicas. As principais atribuições do Educador Profissional fazem referência a orientação dos Educadores Universitários, acompanhamento e desenvolvimento dos projetos, planejamento e execução de ações em vista do crescimento do programa, bem como elaboração de uma programação de atividades para a comunidade, além do envio de relatórios quantitativos de frequência e atividades realizadas para a coordenação regional.

Ainda dentro da Coordenação Local, fazem parte os Educadores Universitários, bolsistas do Programa Bolsa Universidade que em troca de isenção total de mensalidades dos seus respectivos cursos superiores, trabalham aos finais de semana nas escolas do PEF onde foram designados. No ano de 2003 a carga de trabalho dos Educadores Universitários era de 18 horas semanais, sendo 2h às sextas-feiras, 8h aos sábados e 8h aos domingos. A partir de 2004 as horas referentes às sextas-feiras foram extintas, e a partir de 2009 o tempo de trabalho foi reduzido para 6h aos sábados e 6h aos domingos.

Podem compor ainda nas Coordenações Locais os Educadores Voluntários, pessoas que se dispõem a ajudar a escola através de algum projeto ou atividade específica, porém, sem vínculo algum com a mesma, sendo para tanto, enquadrada na Lei Nº 9.608 de 18 de Fevereiro de 1998 que trata sob o serviço voluntário.

A composição dos quadros técnico-pedagógicos do PEF apresentam a maneira como a proposta foi formulada e implementada no Estado de São Paulo, e como a UNESCO atuou diretamente através da contratação de mais de 6.000 profissionais da educação via contrato de Consultoria Técnica.

3.4.4 O Público Alvo

A instituição do Programa Escola da Família na totalidade da rede de ensino do Estado de São Paulo se configurou na possibilidade de agregar às suas ações os mais diversos públicos em cada região das cidades. O estabelecimento das atividades do programa baseados em eixos norteadores, ampliou o repertório de projetos nas escolas, onde cada uma, com suas especificações, se adequaram aos anseios da comunidade local.

A proposta da UNESCO ao celebrar o convênio com a SEE para a implantação do PEF, pautou seus interesses para o estabelecimento de um diálogo entre a comunidade e a escola, criando um espaço de cidadania para crianças, jovens e adultos.

Ao abrir a escola nos finais de semana, não apenas aos jovens, mas também a todas as demais gerações, e ao estimular que os membros da comunidade escolar participem no desenho das atividades desse espaço/tempo, promovem-se encontros entre gerações, contribuindo para reapresentações de identidades, o ouvir e o estar com o outro. Chamadas para a cidadania, em suas múltiplas referências, remetem à participação ampla e democrática. O conceito de participação sugere mobilização: ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz. Entretanto, participar pressupõe acesso à educação, a conhecimentos sobre alternativas, instrumental para o exercício da criatividade, da negociação e da comunicação, como também acesso a atividades esportivas, artístico-culturais e de lazer, uma vez que essas também têm conteúdo educacional amplo. Participar, brincar, se divertir, alimentar o espírito, cultivar o gosto pelo belo são formas de aprendizagem que se relacionam tanto com o aprender fazendo, quanto com o estar junto, assim como implicam aprender a ser. (NOLETO, 2004, p.28)

Com um discurso generalista, ampliando o acesso do PEF a todas as camadas da sociedade, tanto UNESCO quanto SEE, não descartam nos documentos e publicações oficiais, o público efetivamente alvo da proposta: os jovens.

A visão do jovem como um problema é, hoje, um dos mais nocivos vícios do mundo adulto (São Paulo, 2004), e os programas sociais devem colaborar no sentido de ampliar as oportunidades desses jovens nos campos do conhecimento, da convivência, e das novas exigências da sociedade. Assim, influir junto à mídia e aos decisores públicos e privados é imprescindível quando se almejam transformações sociais como esta: reconhecer os jovens como parceiros de seu desenvolvimento e do desenvolvimento de suas comunidades (IBID).

Jovens em situações de vulnerabilidade social, expostos a questões como violência, baixa qualificação profissional, privação de acesso a bens culturais e esportivos, bem como a falta de acesso a oportunidade de reversão deste quadro, assim o PEF configurou-se em programa social, com objetivo de instituir uma política de educação não-formal que desse conta das demandas e exigências da sociedade frente a questão da juventude no Estado de São Paulo.

A vulnerabilidade social está igualmente relacionada com a questão da violência e da exclusão social e afetam os jovens com maior força. Em publicação sobre o tema, a UNESCO (2003) aponta que fatores como condição socioeconômica, a exacerbação da exclusão social, de raça e gênero, bem como a falta de pontos de referências entre os jovens, contribuem para a ampliação cada vez maior dessa violência. De acordo com Castro e Abramovay (2002, p.146), análises sobre vulnerabilidades contemporâneas na América

Latina, como a “juvenilização” da mortalidade, em particular entre grupos na pobreza e por causas violentas, sugeririam, por exemplo, que não basta referir-se a direitos individuais, mas também de grupos e gerações e a características de um tempo e de sociedades. Nesse sentido a instituição do Programa Abrindo Espaços pela UNESCO em todo Brasil, e em especial ao Programa Escola da Família (nome local) no Estado de São Paulo, indicam ações de natureza corretiva para situações críticas, em especial aquelas que acometem a juventude brasileira.

O Programa Abrindo Espaços foi criado com base em uma série de pesquisas sobre juventude feitas pela UNESCO no Brasil. Tais pesquisas revelavam que os jovens eram como ainda são o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto de vítimas. E a maior parte desses atos violentos acontece nos fins de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade. Além disso, grande parte das escolas, especialmente as localizadas nas periferias das grandes cidades, estava envolvida em situações de extrema violência. (GOMES, 2008, p.15)

A parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no desenvolvimento do projeto SuperAção Jovem nas escolas do PEF, fortalece essa posição da UNESCO também para o Estado paulista. O SuperAção Jovem é um projeto que trabalha questões ligadas ao protagonismo juvenil, a educação para valores e a trabalhabilidade, e seu foco de ações são jovens com faixa etária entre 14 e 18 anos. Esse projeto fez parte do PEF de 2003 a 2008, quando o IAS deixou de fazer parte da parceria com a SEE.

[...]o protagonismo juvenil é uma potente ferramenta de construção de atitudes solidárias do jovem em relação ao outro e ao mundo a seu redor, a educação para valores é a ferramenta pedagógica necessária para que esse mesmo jovem enfrente o ciclo de desafios envolvidos no desejo de autocompreensão, auto-aceitação, auto-estima, autoproposição e autodeterminação, na busca da autorealização e da plenitude humana [...] promover a trabalhabilidade das gerações jovens no incerto mundo do trabalho no século XXI significa promover uma nova cultura. Uma nova atitude diante da vida e do trabalho. Essa nova atitude está marcada pelo desenvolvimento de novas competências produtivas, como a metacognição, o empreendedorismo e a capacidade de auto, hetero e co-gestão. (SÃO PAULO, 2004, p.105-106)

Trabalhar as questões que afligem mais profundamente os jovens, como violência, drogas, pobreza e exclusão, apesar de incluídas em temas transversais do currículo da escola pública regular, tiveram via PEF, ações de natureza concreta através de projetos específicos que, direta ou indiretamente, abordam a temática não apenas de forma teórica, mas como prática também.

3.4.5 O Sistema de Registro de Projetos e Atividades

A presença do Programa Escola da Família em cada escola tem um acompanhamento técnico, que mede, via relatórios de participação e cadastro de projetos, o desenvolvimento do programa de acordo com os objetivos a que ele se destina. Esse acompanhamento permite que coordenações regionais e coordenação central tenham acesso a informações específicas de cada comunidade onde o programa se insere.

Todos os dados relativos ao programa nas Unidades Escolares (UEs) devem ser cadastrados na intranet do PEF, um sistema on-line onde é registrado pelo Educador Profissional toda a movimentação de atividades e público na escola ocorrido aos finais de semana. Esse sistema permite um gerenciamento quantitativo de rendimento e seus indicadores baseiam-se na quantidade de público por atividade. O modelo de registro de projetos no sistema do PEF nos permite analisar o foco central de cada proposta, pois o modelo padronizado obedece aos critérios básicos de elaboração de projetos.

Todo o sistema de gerenciamento em rede do sistema do PEF foi implantando em Junho de 2004 com o objetivo de garantir um gerenciamento e um controle mais eficaz de todos os processos envolvendo o programa. Através dele é realizado o acompanhamento total das atividades das escolas, tais quais atividades desenvolvidas, público, frequência da equipe de trabalho e projetos, além do gerenciamento do programa pela Diretoria de Ensino, que engloba o processo de pagamento de funcionários, frequência de profissionais, inclusão e exclusão de universitários do sistema, cadastro de voluntários, inscrição de candidatos a bolsa universidade, a classificação final dos contemplados, entre outras funções.

De acordo com informação do Diário Oficial do Estado (20 de Dezembro de 2005, p.115), o site facilitou a implementação do Escola da Família em todo o Estado, permitindo a disseminação rápida e eficiente de informações, o atendimento de melhor qualidade ao usuário e a rapidez no processamento de informações gerenciais, fato esse que lhe rendeu o Prêmio Mário Covas⁴¹ de 2005 na categoria “*uso de Tecnologias de Informação e Comunicação*”

Através desse sistema o gerenciamento é feito pelo responsável por cada área, no caso das escolas, pelo educador profissional, que através de uma senha de acesso

⁴¹ O Prêmio Mário Covas faz referência a iniciativas desenvolvidas por equipe de servidores estaduais comprometidos com a melhoria da prestação de serviços públicos no Estado de São Paulo

peçoal, tem autonomia para finalizar ou implantar novos projetos, registrar a frequência de público em cada atividade, registrar a frequência da equipe de trabalho, além de fazer consultas sob o histórico dos relatórios anteriores.

O registro de cada projeto em execução nas escolas segue um padrão específico, onde é possível observar e analisar cada proposta. Os itens seguem os modelos já descritos na literatura para elaboração de projetos e são compostos de: *Justificativa, Objetivo, Grupo de Trabalho, Plano de Ação, Avaliação, Registro, Recursos e Cronograma*. Cada atividade a ser desenvolvida no PEF deve, obrigatoriamente ter seu projeto cadastrado seguindo as fundamentações apresentadas acima.

Figura 5: Imagem do Sistema On Line de Registro de Projetos

Escola da Família

SÁBADO, 1 DE OUTUBRO DE .

Home :: Dir. Ensino :: Relatório de Atividades e Frequência :: Cadastro do Projeto ::

INFORMAÇÕES

- Arquivos
- Comunicados
- Contratos
- Manuais

OPERAÇÃO

- Candidato
- Dir. Ensino

SERVIÇOS

- Alterar Senha
- Notícia

COLETIVO

- WebMail
- Principal
- Sair

:: Cadastro do Projeto

* Campos Obrigatórios

* Dir. Ensino Presidente Prudente * Escola

Projeto Faixa Etária

» Cadastro de Atividades do Projeto da Escola

* Eixo / Atividade

* Justificativa

* Objetivo

* Grupo de Trabalho

* Plano de ação

* Avaliação

* Registro

* Recursos * Valor do Recurso

* Cronograma

* Data de Início (dd/mm/aaaa) * Data de Término (dd/mm/aaaa)

GRAVAR NOVO NOVA PESQUISA

www.escoladafamilia.sp.gov.br ©2003 - Copyright - Governo do Estado de São Paulo 200.185.3

Fonte: Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, 2009

3.4.6 Os Recursos

Ao longo dos anos de funcionamento, o PEF recebeu anualmente quantias distintas destinadas a manter as atividades do programa aos finais de semana nas escolas públicas do Estado. A constituição da receita é proveniente de recursos da Secretaria de Estado da Educação, e de 2003 a 2006 a UNESCO recebeu quase que a totalidade dos recursos destinados ao programa.

O acordo de cooperação técnica, o PRODOC, firmado entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a UNESCO, celebrando a intenção da promoção de uma cultura de paz no Estado, mediante ações baseadas no modelo do Programa Abrindo Espaços, colocou a organização internacional na função de consultora, prestadora de serviços técnicos, na qual a esfera pública destinava os recursos para o assessoramento e implementação da proposta, no caso específico paulista, denominado Programa Escola da Família (PEF).

Durante os quatro primeiros anos de funcionamento do PEF, a UNESCO foi a responsável pela contratação dos profissionais que atuavam nas escolas e nas diretorias de ensino, exercendo para tanto, seu papel de organização das nações unidas, realizando tal contratação sob o modelo de “consultoria”. O modelo de contratação via consultoria, exercido pela UNESCO e pelas demais agências da ONU, estabelece que o contrato não se apóia em leis específicas dos países signatários onde inseridos, isentando a organização de obrigações contratuais típicas de cada nação, no caso específico do Brasil a consolidação das leis do trabalho (CLT).

Os profissionais contratados durante os anos de 2003 e 2006, não usufruíram de quaisquer direitos trabalhistas previstos pela constituição brasileira, tais quais, décimo terceiro salário, férias remuneradas, aviso prévio, fundo de garantia sobre tempo de serviço e contribuição previdenciária, gerando processos jurídicos contra o Estado e a SEE.

Quadro 3: Recursos* da SEE destinados ao PEF

Ano	Verba Geral destinada ao custeio do PEF ano a ano
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
2009	35.113.877,42
Total	820.153.166,42

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

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.

A metodologia do repasse de verba direta para as escolas sofreu alterações ao longo dos anos, sendo inicialmente usado o modelo de verba fixa, onde todas as escolas recebiam os mesmos valores. Posteriormente foi alterado para o modelo de produtividade, onde as quantias de recursos destinados ao programa eram atreladas à média de participações no programa ao final de semana em cada unidade escolar, e nos últimos anos a SEE/FDE resolveu adotar novamente o modelo de verba fixa, independentemente da quantidade de participações aos finais de semana nas escolas.

Quadro 4: Recursos* destinados à manutenção do PEF nas UEs

Ano	Verba Direta destinada às escolas
2003	4.000,00
2004	Sistema de Produtividade do PEF
2005	Sistema de Produtividade do PEF
2006	Sistema de Produtividade do PEF
2007	4.198,30
2008	4.200,00
2009	4.450,00

*Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, 2009. *Valores brutos não deflacionados.*

Além da aquisição de materiais com recursos do Estado, as escolas podem fazer uso do sistema de parcerias com a iniciativa privada. Nesse sentido a SEE apóia a iniciativa de empresas idôneas que desejam de alguma maneira contribuir diretamente com o

programa, dessa forma parcerias locais podem ser firmadas escola a escola, sendo para tanto necessária antes uma avaliação da Diretoria de Ensino sob os aspectos jurídicos e legais.

3.4.7 A Reestruturação do Programa Escola da Família

Com quatro anos de funcionamento e com a troca do governo estadual⁴², o Programa Escola da Família passou por uma reformulação total, prevendo corte de gastos e a redução das despesas orçamentárias. A iniciativa da reestruturação teve como base o fim do contrato de consultoria técnica com a UNESCO, contrato este previsto até o final do ano de 2006, não sendo possível por tanto, a renovação e contratação de profissionais para o programa mediante o modelo de consultoria internacional a partir de então.

Dessa forma foi necessária uma avaliação que identificasse quais escolas necessitariam mais de uma política pública social como a proposta pelo PEF e quais escolas poderiam ser fechadas, pois a aplicação do PEF seria irrelevante no contexto. Com os dados levantados foi possível fechar escolas cortando gastos, e conseqüentemente mudar a forma de contratação dos profissionais, garantindo a partir de então, todos os direitos previstos pelo Estado.

A avaliação de corte foi baseada em uma pesquisa *On Line* promovida pela Fundação SEADE no início de 2006. Público Participante, Educadores Universitários e Voluntários avaliaram aspectos como a relação entre a escola e a comunidade, opções de lazer e cultura, bem como opções de praças esportivas próximas a escola, caracterizando assim as necessidades de cada comunidade. Destaca-se que a pesquisa realizada via internet, desconsiderou o fato de algumas escolas não terem acesso algum à internet, outras sem acesso à internet nos finais de semana, e outras com acesso a internet discada, o que inviabilizou a rapidez de resposta aos questionários não sendo possível atingir as metas de público respondente estipuladas pela fundação para cada escola. Mesmo com erros metodológicos a pesquisa foi validada pela SEE e serviu de parâmetro para o fechamento do PEF em mais de 50% das escolas estaduais.

As equipes de Coordenação Regional foram reduzidas ao máximo e funções existentes até então no programa, como Coordenadores de Área, Equipe de Fortalecimento, Educadores Substitutos, foram extintas. Dos dezenove profissionais envolvidos na

⁴² Troca do Governo Estadual – Geraldo Alckmin, 2001-2006 – José Serra, 2007-2010.

Coordenação Regional da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, apenas três foram mantidos, tendo apenas a função de Coordenador Técnico mantido pela UNESCO até o ano de 2008 quando, em virtude da finalização total da parceria da organização com o Estado, sua função também foi extinta. Em seu lugar foram incorporadas as atividades de oficial administrativo, exercida por profissionais com vínculo com a Secretaria de Estado da Educação.

As Coordenações Locais, compostas pelas escolas participantes do PEF e seus respectivos quadro de pessoal também foram reduzidas de acordo com o estudo da Fundação SEADE. Das 30 escolas da cidade de Presidente Prudente, apenas 10 ficaram ativas no programa, sendo as demais fechadas para o programa. Os gestores e educadores profissionais das escolas fechadas perderam seus empregos dentro do PEF, e os Educadores Universitários dessas escolas foram remanejados para as escolas que continuaram abertas, o que gerou um excesso de pessoal. Algumas escolas da cidade que possuíam em seu quadro uma equipe de 15 educadores universitários, no início de 2007 voltaram às atividades com uma equipe composta de 50 educadores universitários.

Quadro 5: Equipes da Coordenação Regional e Local na DE de Presidente Prudente

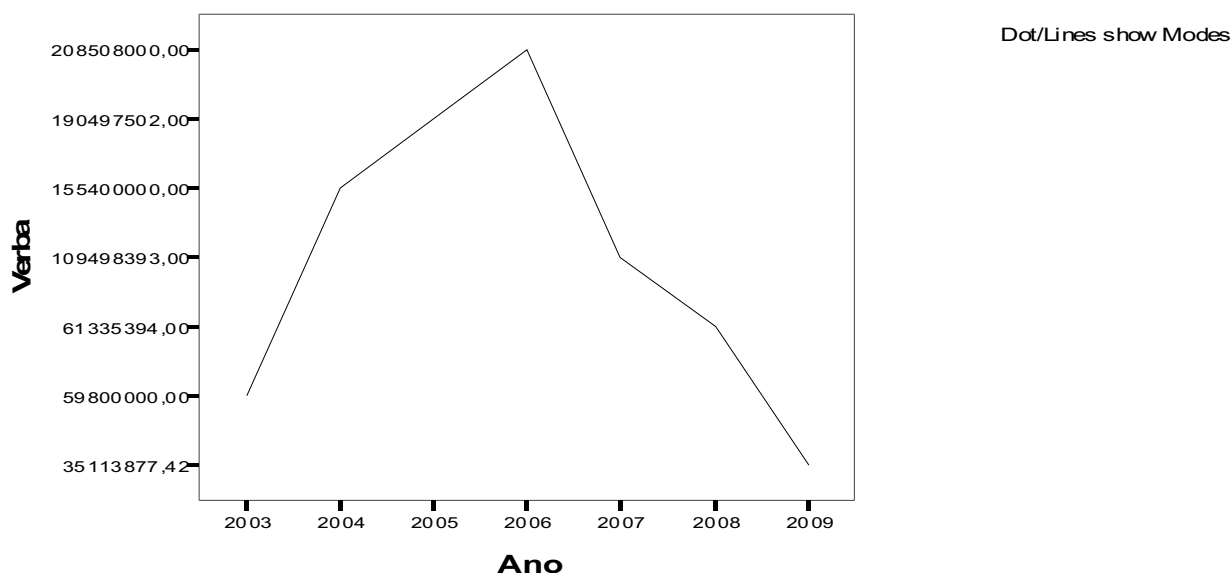
Coordenação Regional		
Cargo ou Função	até 2006	Atualmente
Supervisor	1	1
ATP	1	1
Coordenador de Área	4	0
Coordenador Técnico	1	0
Educadores Prof. Substitutos	4	0
Equipe de Fortalecimento	8	0
Oficiais Administrativos	0	2
Total	19	4
Coordenações Locais		
Escolas	30	10

Fonte: Diretoria de Ensino de Presidente Prudente

O orçamento foi reduzido pela metade como mostra o gráfico 1 de evolução das verbas destinadas ao programa e desde então está em tendência de queda, e apesar da pesquisa da fundação SEADE objetivar a permanência de escolas mais vulneráveis em atividade, presenciou-se o fechamento de escolas em regiões periféricas, com acentuado grau de exclusão e violência, mantendo escolas em regiões centrais onde a aplicação do programa é questionável.

A indicação de fechamento das escolas não levou em consideração aspectos locais ou indicação das Coordenações Regionais, sendo a medida uma ordem direta da SEE baseada na avaliação realizada pela fundação SEADE. Cada DE recebeu uma demanda de escolas a integrarem o PEF, denominada tecnicamente de módulo, e modificações como abertura de novas escolas só podem ser feitas com justificativa plausível e com o fechamento de outra escola do módulo. Desde 2007 não se tem aumento de módulo na DE de Presidente Prudente

Gráfico 1: Aplicação de Recursos ano a ano



Fonte: Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, UNESCO

No final do ano de 2006 uma resolução da SEE definiu os rumos do PEF a partir dos anos subsequentes, apresentando as bases jurídicas legais que compuseram a estrutura do programa enquanto política pública do governo paulista desde então.

A Resolução SE 82/2006 de que trata esse aspecto, regulamenta a contratação dos Educadores Profissionais das escolas, que passou então a ser feita via admissão pela Lei 500/74 (que dispõe sobre profissionais temporários admitidos para exercício de função nos órgãos do Estado). Dessa forma, os educadores profissionais passaram a ter os mesmos direitos, garantias e obrigações dos docentes do nível de Professor de Educação Básica (PEB1) da SEE, sendo-lhes atribuída uma jornada semanal de 24 horas/aula, conforme descrito no artigo sétimo.

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 1 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, Resolução SE82/2006)

O documento ainda fundamenta os objetivos do programa, define a participação das instituições de ensino superior privada através da concessão de bolsas de estudos a universitários que atuem no programa, e coloca a Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE) como órgão responsável pela gerencia e operacionalização do PEF em vistas as ações de consolidação da política pública.

TERCEIRA PARTE

Avaliação de Processo de uma Política Pública

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

(John Dewey)

CAPÍTULO IV. AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO PEF

Avaliar o Programa Escola da Família na cidade de Presidente Prudente significa garantir um olhar externo, orientando os melhores procedimentos de gestão para que a população beneficiária possa definitivamente fazer uso dos melhores recursos disponibilizados pelo Governo Paulista.

Os conceitos teóricos de avaliação em políticas públicas são os pilares de sustentação dessa pesquisa, e assim contribuirão para uma reflexão do Programa Escola da Família enquanto política pública proveniente de uma proposta internacional da UNESCO.

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 pela política (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2007).

A *eficácia* foi analisada de acordo com os resultados práticos que o programa obteve enquanto política pública, efetivamente qual o benefício direto que a população obteve com a sua implantação. Neste sentido, Cohen e Franco (1993) descrevem a eficácia na avaliação de políticas públicas como sendo o grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária.

Analisar a *eficiência* do Programa Escola da Família, significa avaliar até que certo ponto ele dialoga com outras políticas no sentido de reduzir custos, aumentando o desempenho e garantindo os resultados que dele se espera. A *eficiência* envolve, portanto, a comparação das necessidades de atuação sobre o fenômeno com as diretrizes e os objetivos propostos, e com o instrumental disponibilizado para nele intervir (IBID, 2007).

O resultado concreto estabelecido pelo programa, de acordo com os seus objetivos práticos é definido como *efetividade social*. Assim a análise do campo da *efetividade* leva em consideração como são estabelecidas as carências e metas, qual é o padrão de referência do programa; verificar entre os beneficiários, a presença de grupos não visados pela política; verificar a relação das ações com as necessidades dos usuários; verificar a forma de atuação e as condições dos beneficiários; verificar o potencial de mudança presente nas

ações implementadas; examinar a interação com outras políticas governamentais (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2007, p71).

4.1 O Modelo Avaliativo

O modelo utilizado para a avaliação do Programa Escola da Família na cidade de Presidente Prudente dentro deste trabalho obedece aos princípios e critérios utilizados para avaliação de políticas públicas e descritos na literatura por vários autores, tais quais Cohen e Franco (1993), Belloni, Magalhães e Sousa (2000), Cano (2006) e Rico et al (2007).

A avaliação de rendimento do Programa Escola da Família teve como objetivo caracterizar o antes e depois da medida de reestruturação aplicada pela SEE no final do ano de 2006. Assim foi possível compreender como o desenvolvimento do programa aconteceu em escolas diferentes, incluídas em regiões sociais distintas.

A proposta foi baseada em um modelo de avaliação não-experimental, onde optamos por desenvolver a pesquisa em escolas que possuam o programa em execução, porém em contextos distintos umas das outras. A avaliação não-experimental é caracterizada fundamentalmente por trabalhar com um único grupo, a população-objeto do programa (COHEN E FRANCO, 1993). Dessa forma excluí-se a necessidade de trabalho com grupos controle, focando o desenvolvimento da pesquisa apenas nas escolas integrantes desta política pública.

A escolha das Unidades Escolares integrantes da pesquisa levou em consideração a escala de exclusão social⁴³, onde as variáveis determinantes foram os fatores de localidade, continuidade ou exclusão do programa na escola baseado na reestruturação de 2006 e posição no grupo de exclusão social apontado no estudo SIGI. Assim a característica central das escolas da pesquisa ficou estabelecida como:

⁴³ Classificação crescente das escolas em níveis que variam desde áreas de Inclusão Social até áreas de Alta Exclusão Social. Para maiores detalhes ver Escala de Exclusão Social, página 24.

Quadro 6: Característica das Escolas quanto ao PEF e área de exclusão

Escola	Característica da Escola na proposta da Pesquisa
UE 1	Escola em região central da cidade, não houve interrupção dos trabalhos com a reestruturação em 2006. Encontra-se em área de inclusão social
UE 2	Escola em região periférica isolada, não houve interrupção dos trabalhos com a reestruturação em 2006. Encontra-se em área de pouca exclusão social
UE 3	Escola em região periférica da cidade, houve interrupção dos trabalhos com a reestruturação em 2006, onde a escola ficou 6 meses inativa para o PEF. Encontra-se em área de média exclusão social.
UE 4	Escola em região periférica da cidade, houve interrupção dos trabalhos com a reestruturação em 2006, onde a escola ficou 1 ano inativa para o PEF. Encontra-se em área de grande exclusão social.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009., SEE, SIGI, 2009.

De acordo com a escala de exclusão social adotada nessa pesquisa, percebe-se que as escolas em regiões com maior grau de exclusão, foram as que sofreram diretamente com a reestruturação do programa sendo fechadas aos finais de semana, só retornando meses após a decisão.

Dessa forma a definição do Programa Escola da Família e a comparação entre situações diversas em contextos específicos poderá trazer subsídios para uma melhor adequação de sua proposta enquanto política pública do governo do Estado de São Paulo. Para tanto, essa adequação obedeceu ao princípio central das pesquisas em políticas públicas, e seu produto final foi caracterizada como sendo uma *avaliação de processo* do Programa Escola da Família.

Avaliação de Processo determina a medida em que os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com os fins perseguidos [...] Procura detectar as dificuldades que ocorrem na programação, administração, controle e etc., para serem corrigidas oportunamente, diminuindo os custos derivados da ineficiência. (COHEN, FRANCO, 1993, p. 109)

O desenvolvimento de políticas públicas de cunho social e educacional cresceu nos últimos anos, impulsionadas por uma demanda cada vez mais acentuada de soluções capaz de incorporar grande massa da população no mercado ativo. A educação é o caminho para o futuro, e nesse sentido garantir acesso a educação em todos os níveis, dentre eles o modelo não-formal, pode tornar-se uma solução para a rápida absorção de mão de obra

capaz de se adaptar as novas exigências e leis do mercado, um mercado dinâmico e cada vez mais exigente. Avaliar a contribuição de algumas dessas políticas é ponto de partida para assegurar que os objetivos traçados estão sendo alcançados ou que correções serão necessárias para maximizar resultados e minimizar custos operacionais.

Com uma abordagem focada na metodologia de *avaliação de processo*, a análise nos permite traçar um panorama real do PEF enquanto política pública dentro do seu patamar de metas e objetivos, oferecendo indicadores para possíveis correções e futuras avaliações *ex-post*.

4.1.1 O Estudo Quantitativo

O estudo quantitativo teve como referência os dados técnicos estatísticos obtidos junto aos órgãos oficiais do Estado, aliado em conjunto ao censo realizado nas escolas da pesquisa.

Para a coleta de dados oficiais foram usadas duas fontes distintas para a obtenção das informações. Sobre a questão da violência envolvendo a população e menores de idade nas proximidades das escolas, foi realizada uma pesquisa junto a Delegacia Seccional de Presidente Prudente, especificamente no setor de estatística. Foram analisados todos os relatórios baseados nos Distritos Policiais (DPs) onde as escolas da pesquisa estão situadas geograficamente, correspondendo o período de análise aos relatórios do ano de 2002 a 2008. Destaca-se, contudo a dificuldade na transcrição dos dados tendo em vista que o sistema da Secretaria de Segurança Pública (SSP) para as ocorrências gerais é todo manual, não havendo dados tabulados em planilhas eletrônicas ou sistemas on-line; assim foram analisados no total 420 relatórios de ocorrências mensais nos DPs. A mesma dificuldade não aconteceu com as ocorrências envolvendo menores de idade, para esse tipo de infração os Distritos Policiais possuem uma planilha a parte, denominada de *Modelo*⁴⁴ *Nº160*, onde os dados são lançados em um sistema de intranet da própria SSP. O acesso a esse sistema foi gentilmente autorizado e cedido para consulta e registro de dados pela Delegacia Seccional de Presidente Prudente.

⁴⁴ O Termo “Modelo Nº160” é um jargão comum usado pelos policiais para descreverem os relatórios relativos os delitos praticados por menores de idade.

A outra vertente de coleta de dados quantitativos foi baseada nas informações coletadas junto a Secretaria de Estado da Educação. Dados técnicos de gestão do Programa Escola da Família, como quantidade de projetos em execução nas escolas e total de público mensal em cada uma das escolas no período de 2005 a 2009, além dos dados relativos às avaliações educacionais do Saesp e o índice e meta educacional do Estado, o IDESP, também foram coletados junto a SEE, através dos órgãos da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em São Paulo.

Em relação ao Censo aplicado nas escolas participantes da pesquisa, consideramos duas variáveis distintas a serem analisadas: *equipe de trabalho e público participante*. Após apresentar a pesquisa e após várias conversas com o coordenador do curso de Estatística da FCT/UNESP, foi indicado como opção mais adequada a esse tipo de análise o método de censo ao invés de amostragem, tendo em vista a dificuldade de se garantir uma amostra representativa de todos os segmentos da população integrante das atividades do PEF. O cálculo amostral nessas circunstâncias poderia gerar um erro de viés, tendo em vista que o público frequentador do programa não obedece a um critério pré-estabelecido, tampouco segue um cronograma obrigatório de frequência; as atividades aos finais de semana podem ser desenvolvidas com alunos da escola, alunos de outras escolas, membros da comunidade, funcionários, etc., ou seja, o acesso às atividades é completamente livre.

Assim, consideramos a variável *equipe de trabalho*, os educadores universitários designados a trabalharem nas escolas, responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos junto ao público participante. O censo para essa população teve como objetivo conhecer que são os responsáveis pelo contato direto com a população alvo da política do PEF, analisar a concepção dos mesmos sobre o impacto do Programa Escola da Família na comunidade e na escola, e averiguar a possível aplicação dos conhecimentos acadêmicos junto aos objetivos do programa.

A variável *público participante* foi composta pela comunidade que frequenta as escolas aos finais de semana. O objetivo do censo para com essa população foi identificar que são, onde vivem, o que querem do Programa, e como vêem o PEF em questões sociais importantes como melhoria da educação, redução da violência e aproximação escola e comunidade.

A coleta de dados do censo foi realizada no mês novembro de 2009, e como forma de abordagem do público optamos por permanecer um dia completo em cada escola da pesquisa, coletando 100% das informações junto aos grupos *equipe de trabalho* e *público participante*. Os questionários foram elaborados baseados no modelo da escala Likert e a aplicação junto aos sujeitos da pesquisa foi realizada individualmente. De acordo com Dittrich et al (2007)

Likert-scale items are commonly used to investigate the attitudes of respondents to a Series of written or verbal statements (items). Typically, the statements form sets of questions, with respondents asked to represent their strength of feeling on a common categorical scale (DITTRICH et al, 2007, p.3)⁴⁵

A opção pela escala Likert levou em consideração a sua melhor adequação para avaliação de processos, tendo em vista que mede os graus de concordância dos sujeitos sobre determinados temas, o que não poderia ser feito se baseássemos o questionário apenas no modelo dicotômico. Os itens avaliados em ambas variáveis foram compostos de dois grupos: item 1 perfil e item 2 avaliação do PEF.

Para a *equipe de trabalho*, foi solicitado que avaliassem o impacto do Programa nos aspectos de melhoria da educação, relação comunidade e escola e aspectos de violência local, e a escala foi composta das alternativas e seus valores: *Nenhum* (1), *Pequeno* (2), *Médio* (3), *Grande* (4), *Muito Grande* (5). Além disso, o questionário com a *equipe de trabalho* analisou o perfil desse universitário, que procurou identificar suas concepções sobre as ações implementadas pelo PEF na escola onde atua.

O questionário com o *público participante*, mapeou o perfil do freqüentador do PEF (sexo, idade, onde mora, onde estuda) e foi aplicado em todos os participantes presentes. A avaliação dos itens de melhoria da educação, relação comunidade e escola e violência, apenas foram aplicados a freqüentadores com mais de 13 anos de idade, ou seja, apenas aqueles que se enquadrariam como público alvo da proposta da UNESCO. Assim o item de avaliação aplicado ao *público participante* baseou sua escala nas alternativas: *Discordo Plenamente* (1), *Discordo* (2), *Nem concordo nem discordo* (3), *Concordo* (4), *Concordo Plenamente* (5). As análises dos dados e o cruzamento das informações quantitativas foram feitos através do software SPSS 15.0.

⁴⁵ . Itens da Escala Likert são comumente utilizados para investigar as atitudes dos entrevistados a uma série de declarações escritas ou verbais (itens). Normalmente, as declarações formam um conjunto de perguntas, com os entrevistados respondendo de acordo com a intensidade, em uma escala de categorias comuns.

Para a realização do censo nas escolas, contamos com a ajuda de 5 auxiliares de pesquisa, que foram treinadas sobre aspectos de abordagem aos sujeitos da pesquisa, esclarecimentos sobre o estudo, e modo de aplicação dos questionários. As auxiliares de pesquisa foram recrutadas no curso de pedagogia da FCT/UNESP e a atuação das mesmas ocorreu apenas no mês de novembro de 2009, período da coleta de dados sobre o censo do PEF. Com esse auxílio foi possível abordar 100% da equipe de trabalho e 100% do público participante das atividades do PEF em cada escola no período correspondente a um dia de trabalho aos finais de semana.

Devido à reposição de aulas em virtude do recesso causado no meio do ano por conta do alarme decorrente do vírus da gripe H1N1 (gripe suína), a SEE elaborou um cronograma de reposição dessas aulas aos sábados até o final de Novembro. Assim o Programa Escola da Família teve sua carga de trabalho reduzida nos meses de Agosto a Novembro, não havendo portanto, atividades aos sábados, concentrando dessa forma tudo aos domingos. De acordo com o cronograma de pesquisa aprovado pela FAPESP e pela UNESP, a coleta de dados in loco nas escolas estava prevista para os meses de Setembro a Novembro de 2009, e mesmo com as dificuldades provenientes da redução de dias e carga de trabalho do PEF em decorrência da reposição de aulas, optamos por manter o cronograma e realizar as coletas dentro do previsto. Portanto, a realização do censo foi realizada tendo como padrão os dias de Domingo do mês de Novembro de 2009 conforme a tabela de aplicação:

Quadro 7: Quadro de aplicação do censo

Novembro de 2009			
Dia 08	Dia 15	Dia 22	Dia 29
UE 4	UE 2	UE 3	UE 1
09h00 às 17h00	09h00 às 17h00	09h00 às 17h00	09h00 às 17h00
Total de Questionários Aplicados junto ao Público e Equipes de Trabalho			
41	66	39	68

Fonte: Autor, 2009

Para a definição dos dias de aplicação em cada escola foi realizado um sorteio aleatório entre as 4 escolas e os 4 domingos previstos.

4.1.2 O Estudo Qualitativo

O objetivo da pesquisa qualitativa foi diagnosticar e avaliar a capacidade funcional do programa de acordo com o planejamento e proposta da SEE. Foram analisados todos os projetos cadastrados pela escola no sistema intranet do PEF no período de janeiro de 2005 a julho de 2009⁴⁶, envolvendo projetos em andamento e projetos finalizados. Incorporando os conceitos de Marino (2003) sobre avaliação de projetos sociais, podemos compreender que analisar todos esses documentos permite a construção do histórico do Programa e serve de base para o avaliador formular as questões que vão orientar o processo.

Segundo os critérios de avaliações de documentos em políticas públicas e projetos sociais descritos por Marino (2003), as informações centrais para essa análise fazem referência ao público-alvo, objetivo, metodologia e metas, além dos princípios que regem as ações.

A primeira classificação dos projetos foi feita de acordo com as indicações estabelecidas pela própria unidade escolar, e alocada dentro dos Eixos e conceitos do PEF, na qual estão subdivididas em: *Esporte, Saúde, Trabalho e Cultura*. Cada projeto recebe sua orientação, objetivos e metas, de acordo com o eixo em que se enquadra dentro do Programa Escola da Família.

Estabelecida a classificação inicial, foi realizada a classificação secundária, que analisou especificamente os objetivos e justificativas dos projetos, enquadrando-os dentro da proposta da UNESCO para a educação do novo milênio. Cada projeto foi analisado de acordo com seu conteúdo, e o objetivo foi verificar a existência de indicadores pautados nos 4 pilares da educação; *ser, fazer, conhecer e conviver*. Dessa forma os projetos poderiam estar enquadrados em todos os pilares, em apenas um, dois, três ou em nenhum deles, isso possibilita verificar até que ponto os documentos oficiais produzidos em cada escola corroboram com as intenções dos Organismos Internacionais para com a educação, em especial neste caso a UNESCO.

Dentro desta perspectiva Bardan (1977 apud Belloni, Magalhães, Sousa, 2003) descreve que a análise de conteúdo, permite tomar em consideração o contexto sócio-

⁴⁶ Optou-se por esse período pelo fato do ano de 2005 incorporar definitivamente o sistema de gerenciamento on-line do programa, bem como o marco representativo de 100 milhões de participações ter ocorrido neste ano. Até meados de 2004 o registro de projetos e atividades do PEF ainda acontecia de forma manual, via formulários em papel, e muitos desses dados se perderam ao passar dos anos.

político-econômico no qual a política setorial é formulada e implementada; possibilita, ainda, contemplar as características da clientela visada e suas necessidades e expectativas, sendo para tanto, possível estabelecer quais os planos e metas traçados e seguidos ao longos dos anos para cada escola dentro do PEF.

4.2 O Locus da Pesquisa

4.2.1 A Cidade

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo como locus a cidade de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo, cidade com 207.411 habitantes segundo dados da Fundação SEADE de 2009.

Considerada pelo Estado a capital da região Administrativa de Presidente Prudente, a cidade é o maior centro urbano e econômico do oeste paulista, região caracterizada nacionalmente pela alta concentração de estabelecimentos carcerários, totalizando 19 centros prisionais e uma população carcerária de 17.013 presos.

A população jovem da cidade, público alvo da proposta da UNESCO para o Programa Abrindo Espaços, totalizam 33.403 pessoas, sendo destes 15.983 com idade entre 15 e 19 anos, e 17.420 com idade entre 20 e 24 anos de acordo com o levantamento estatístico do SEADE.

Quadro 8: Cidade e Região

Área	Município	Região Administrativa
	Presidente Prudente	Presidente Prudente mais 52 municípios
População:	207.411	838.044
População em idade escolar (0 a 19 anos)	58.937	241.326
População de 15 a 24 anos	33.403	141.649
População Carcerária	994	17.013
Escolas Integrantes do PEF	10	49

Fonte: Seade, Secretaria de Educação, Secretaria de Administração Penitenciária, 2009

No ano de 2008 os indicadores oficiais apresentam a cidade com um PIB per capita de R\$13.527, e com arrecadação municipal da ordem de R\$332.018.825,27. Sua economia é pautada principalmente pelo comércio e serviços, recebendo poucos investimentos de indústrias privadas.

Dados da fundação SEADE, indicam que o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social⁴⁷ (IPVS) da cidade de Presidente Prudente apresenta oscilações, mantendo seu maior nível no Grupo 2 (Muito baixa vulnerabilidade) com 31,61% da população, seguido do Grupo 3 (Baixa vulnerabilidade) com 25,00%, e Grupo 5 (Alta vulnerabilidade) com 24,64%, como mostra a tabela comparativa entre os dados gerais do Estado e da cidade:

Tabela 1: Tabela comparativa IPVS Estado e Cidade

Índice Paulista de Vulnerabilidade Social em % - 2000		Estado	Cidade
Condição de Vida	Grupo 1* – Nenhuma Vulnerabilidade	6,86	5,22
	Grupo 2* – Vulnerabilidade Muito Baixa	23,31	31,61
	Grupo 3* – Vulnerabilidade Baixa	22,17	25,00
	Grupo 4* – Média Vulnerabilidade	20,25	11,69
	Grupo 5*- Vulnerabilidade Alta	17,58	24,64
	Grupo 6*– Vulnerabilidade Muito Alta	9,83	1,85

Fonte: Fundação SEADE. 2009 * Indica população exposta

Para a criação de um índice capaz de avaliar em um grau de confiança os municípios paulistas de acordo com os riscos e situações de exclusão, a Fundação SEADE se pautou em dois pressupostos:

O primeiro foi a compreensão de que as múltiplas dimensões da pobreza precisam ser consideradas em um estudo sobre vulnerabilidade social. Nesse sentido, buscou-se a criação de uma tipologia de situações de exposição à vulnerabilidade que expressasse tais dimensões, agregando aos indicadores de renda outros referentes à escolaridade e ao ciclo de vida familiar. O segundo pressuposto foi a consideração de que a segregação espacial é um fenômeno presente nos centros urbanos paulistas e que contribui decisivamente para a permanência dos padrões de desigualdade social que os caracteriza. (Site da Fundação SEADE, 2009)

⁴⁷ O IPVS, Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, criado pela Fundação SEADE, avalia os municípios levando em consideração aspectos como pobreza, escolaridade, renda e habitação.

Com informações mais precisas sobre a questão da vulnerabilidade social é possível notar uma diferença considerável nos dados estaduais e municipais dentro dos Grupos 2 e 5, respectivamente antagônicos entre si. Ao mesmo tempo em que o município obtém uma margem 8,3% superior ao estado na relação de pessoas expostas a uma vulnerabilidade muito baixa, obtém-se um índice 7,06% inferior ao apresentado pelo Estado quando se refere ao percentual da população exposta a um grau de vulnerabilidade considerado alto pelo estudo. Considerando tais informações, destaca-se de relevante importância, políticas públicas que possam amenizar ou neutralizar situações de exclusão, oferecendo acesso à educação, segurança e saúde.

Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação publicou uma tabela onde apresenta a relação direta entre a participação da população no Programa Escola da Família de acordo com o IPVS estadual.

Figura 6: Participações no Programa Escola da Família, Escolas da Rede Pública Estadual, Matrículas e População Residente, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS - Estado de São Paulo – 2003 – 2005

Grupos do IPVS	Participações (2003-2005)	Escolas da Rede Pública Estadual (2003)	Número Médio de Participações por Escola	Matrículas (2003)	Número Médio de Participações por Matrícula	População Total (2000)	Número Médio de Participações por Habitante
Estado de São Paulo	70.314.825	2.948	23.852	3.549.464	20	22.677.158	3
Grupo 1	1.023.933	70	14.628	85.370	12	606.712	2
Grupo 2	15.287.839	754	20.276	888.034	17	5.590.542	3
Grupo 3	19.337.386	786	24.602	951.956	20	6.194.681	3
Grupo 4	21.127.290	825	25.609	1.028.521	21	6.771.428	3
Grupo 5	10.307.904	396	26.030	477.483	22	3.122.475	3
Grupo 6	3.230.473	117	27.611	118.100	27	391.321	8

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); Fundação IBGE; Fundação SEADE, 2008.

A relação estabelecida entre a média de participação nas atividades do PEF de acordo com o grupo de alocação no IPVS, indica que a grande participação nas atividades do programa se concentra nos grupos 3 e 4 (baixa e média vulnerabilidade), sendo pouco eficaz nos grupos 5 e 6 (vulnerabilidade alta e muito alta) onde deveria concentrar sua atuação. Apesar do aspecto geral, levando-se em consideração apenas a localização espacial das escolas públicas da pesquisa, percebe-se um número médio maior de participações (média de 8 participações) por habitante no programa envolvendo o grupo 6 (alta vulnerabilidade), sinalizando a necessidade de ampliação ao acesso a esse sistema não-formal de educação em regiões de alta exclusão. A pesquisa não avaliou o status e a situação específica de cada

município paulista, apresentando apenas um resultado global do Estado, o que reforça os pressupostos desta pesquisa, onde se faz necessário a avaliação do PEF enquanto política pública de acordo com a localização das UEs no contexto social.

4.2.2 O Sistema Educacional

A educação no município de Presidente Prudente comporta todos os níveis, do ensino fundamental ao ensino superior. De acordo com os dados de 2008 do IBGE, o setor da educação na cidade registrou o montante de 6.452 matrículas no ensino pré-escolar, 23.376 matrículas no ensino fundamental, 9.219 no ensino médio e 16.441 no ensino superior. Totalizando 55.488 matrículas para 207.411 habitantes, uma taxa de 26,75 % da população matriculada nos sistemas formais de ensino.

A Secretaria de Educação Municipal (SEDUC) é responsável pelas modalidades de ensino na educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (1º ao 4º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 41 escolas no total. O total de despesas municipais com a educação no ano de 2008 chegou a R\$52.854.389,00.

No nível Estadual, a Diretoria de Ensino (DE) é o órgão que regulamenta o sistema educacional dos ensinos fundamental (5º ao 9º ano) e médio (1º a 3º ano) e educação supletiva, e é a responsável pela articulação entre as propostas da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e as escolas estaduais. Fazem parte desta Diretoria de Ensino 11 municípios com um total de 46 escolas estaduais sob sua jurisdição, sendo deste total 26 dentro do município de Presidente Prudente. Dentro do sistema particular de ensino, 46 escolas estão credenciadas, e envolvem desde a educação infantil, ensino fundamental e médio a cursos profissionalizantes.

O ensino superior na cidade é representado por duas universidades, uma estadual pública (UNESP) e outra privada (Unoeste), outras duas instituições de ensino superior privado (Faculdades Toledo e Uniesp), além de uma faculdade pública de tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), somando um total de 87 cursos superiores entre licenciatura, bacharelado e tecnólogo, envolvendo as três áreas do conhecimento, Ciências Humanas, Biológicas e Exatas.

O sistema educacional na cidade de Presidente Prudente oferece uma boa estrutura de oferta em todos os níveis, a taxa de evasão escolar de acordo com dados do SEADE, no ensino fundamental é da ordem de 1,1% (1,2% média Estadual), enquanto no ensino médio chega a 7,5% (6,0% média estadual) do total de matrículas efetuadas no modelo formal de educação.

Não existem dados sobre a situação educacional da cidade envolvendo o modelo de educação não-formal, não se sabe ao certo a quantidade de ONGs ou entidades que oferecem esse modelo, nem a quantidade de alunos ou quantidade de oferta de vagas. Em muito essa dificuldade se caracteriza pelo próprio sistema não-formal de ensino, entendido por Ghanem e Trilla (2008) como procedimentos que se separam das formas escolares tradicionais, não havendo, portanto, regulamentação Estatal. A esta regra, foge-se o modelo não-formal, aplicado no Programa Escola da Família e direcionado e orientado pela ação do Estado.

Na cidade de Presidente Prudente o Programa Escola da Família é jurisdicionado à Diretoria de Ensino, onde um setor específico, com três funcionários, cuida de toda a organização do programa em nível regional, executando as matrizes provenientes da SEE. Atualmente a Diretoria de Ensino possui 23 escolas em toda sua região de atuação com atividades do PEF em andamento, sendo 10 somente na cidade de Presidente Prudente.

Com 215 bolsistas, 87 voluntários e 23 educadores profissionais, o total de atividades no mês de setembro de 2009 chegou a 741, angariando um total de 7.592 participações como mostra o quadro abaixo.

Quadro 9: Atividades e Participações na Diretoria de Ensino no Mês de Outubro de 2009

Atividades e Participações da Diretoria de Ensino			
Eixo	Atividades	Participações	Média Participação
Cultura	194	1.894	9.76
Esporte	302	3.440	11.39
Saúde	67	993	14.82
Trabalho	178	1.265	7.10
Total	741	7.592	10.24

Fonte: Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP, Autor

Com atividades sócio-educacionais dentro dos eixos propostos para o programa, as escolas atraem um público variado de acordo com a sua localização, porém as análises da SEE se baseiam apenas nos relatórios quantitativos de participação de público, não havendo avaliações qualitativas das atividades desenvolvidas.

4.2.3 Caracterização das Escolas da Pesquisa e seu Entorno Escolar

As Unidades Escolares (UEs) selecionadas para a pesquisa representam o posicionamento em diferentes regiões de uma mesma cidade. De acordo com a escala elaborada para a obtenção das melhores variáveis (UEs) para a pesquisa, obtivemos a cobertura da cidade de Presidente Prudente em setores importantes para a análise de uma política pública compensatória como a demonstrada pelo Governo Estadual para o Programa Escola da Família.

Neste tópico serão listadas as respectivas UEs e a caracterização de seu entorno escolar, como forma de contextualização do PEF e sua relação com a comunidade local.

UNIDADE ESCOLAR 1 – “UE 1”

A UE1 está localizada em uma região central da cidade de Presidente Prudente, e de acordo com o mapeamento do SIGI (CEMESPP, 2000) para exclusão social usado nesta pesquisa, a escola encontra-se em área de inclusão social, não sendo afetada por variáveis como desemprego, déficit de saneamento básico, déficit de transporte urbano, etc. Pôde-se observar que a disposição da escola favorece seu acesso por bairros adjacentes, sendo amplo o acesso a transporte urbano público.

O bairro onde está situada a escola é composto por residências, em sua maioria de classe média. Fica próxima a um Shopping Center e a um parque público da cidade.

A análise da infra-estrutura na UE1 apresentou aspectos importantes e relevantes a serem pontuados, a escola não apresenta muros externos, apenas grades que fazem a cobertura do perímetro, não apresenta marcas de pichações ou depredações internas, existe uma grande preocupação com a limpeza e aspectos estéticos. A escola possui duas

quadras cobertas, dois pisos de sala de aulas, um pátio interno coberto, sala de informática, biblioteca e anfiteatro próprio. O acesso do Programa Escola da Família ao uso das dependências da escola apresentou-se amplo, sendo vetado apenas o uso da biblioteca, sala de vídeo e salas de aula do piso superior nos fins de semana, sob a alegação de falta de controle e acesso devido ao tamanho da escola.

Quadro 10: Característica da Unidade Escolar 1

Unidade Escolar 1			
Grau de Exclusão	0 – Encontra-se em área de inclusão da cidade		
PEF	Atividade no Programa desde 2003 ininterruptamente		
Nº de Alunos	1520: em 20 salas de ensino Fundamental e 20 de ensino médio		
Nº de Professores	70 professores regulares		
Nº de Bolsistas do PEF	13 Bolsistas sendo: 3 Direito, 6 Administração, 1 Enfermagem, 1 Pedagogia, 1 Biologia, 1 Sistema de Informação		
Uso da Infra-estrutura (Possui acesso: Sim / Não)			
Quadra Coberta	Sim	Sala de Informática	Sim
Salas de Aula	Sim Parcialmente	Cozinha	Sim
Sala de Vídeo	Não	Pátio Coberto	Sim
Biblioteca	Não	Banheiros	Sim
Ambiente Escolar			
Ambiente Murado	Não	Grades	Sim
Pichações	Não	Depredação	Não

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A equipe de trabalho da unidade escolar é composta por 13 bolsistas, sendo que desse total, apenas 2 são da área de licenciatura, o que de certa forma coloca em dúvida a aplicabilidade dos projetos desenvolvidos pelo conjunto do grupo, tendo em vistas as possíveis necessidades de ordem pedagógica da escola em relação ao PEF. Além disso, ainda existe restrições por parte da direção da unidade para uso de todos os setores da escola, as salas de vídeo e biblioteca não podem ser usadas pelo programa nos finais de semana.

UNIDADE ESCOLAR 2 – “UE 2”

A UE2 está localizada em região periférica da cidade de Presidente Prudente, sendo o seu acesso o mais isolado de todas as escolas da pesquisa devido a distância. De acordo com o mapeamento de exclusão social do SIGI (CEMESPP, 2000), a

escola encontra-se em área de exclusão 1, sendo suas adjacências cercadas por áreas consideradas de baixa e média exclusão.

O bairro onde está situada a escola é composto exclusivamente por um conjunto habitacional, com acesso de outros bairros a escola com certa dificuldade devido ao isolamento causado pela distância geográfica. Mesmo por se tratar de um conjunto habitacional, o bairro conta com toda a infra-estrutura possível para seu desenvolvimento, posto de saúde, escola estadual, escola municipal, espaços de lazer e prática esportiva e acesso a transporte urbano público.

De acordo com a análise que foi feita quanto da utilização da infra-estrutura da escola pelo PEF, pôde constatar o amplo acesso a todas as dependências, não havendo restrições quanto ao seu uso aos finais de semana. Destaca-se na UE2 o acesso a uma quadra coberta, sala de informática, pátio coberto, biblioteca e sala de vídeo. A escola apresenta pichações internas e externas, porém ausente de depredações, destaca-se o aspecto murado da escola em todo o seu perímetro e grades de separações internas, tanto no pátio quanto na quadra.

Quadro 11: Característica da Unidade Escolar 2

Unidade Escolar 2			
Grau de Exclusão	1 – Encontra-se em área de baixa exclusão da cidade		
PEF	Atividade no Programa desde 2003 ininterruptamente		
Nº de Alunos	1.352: em 22 salas de ensino fundamental e 18 de ensino médio		
Nº de Professores	81 professores regulares		
Nº de Bolsistas do PEF	14 Bolsistas sendo: 5 Administração, 1 Sistema de Informação, 3 Serviço Social, 1 Direito, 1 Letras, 1 Pedagogia, 1 Farmácia e 1 Ciências Contábeis		
Uso da Infraestrutura (Possui acesso: Sim / Não)			
Quadra Coberta	Sim	Sala de Informática	Sim
Salas de Aula	Sim	Cozinha	Sim
Sala de Vídeo	Sim	Pátio Coberto	Sim
Biblioteca	Sim	Banheiros	Sim
Ambiente Escolar			
Ambiente Murado	Sim	Grades	Sim
Pichações	Sim	Depredação	Não

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Assim como na UE 1, de todo o grupo de trabalho da UE 2, apenas 2 bolsistas são da área de licenciatura, os outros 12 bolsistas estão vinculados a cursos de graduação na modalidade bacharel e não possuem formação no campo do conhecimento pedagógico.

O uso do espaço escolar não é restringido, havendo amplo e total acesso da população aos finais de semana nas dependências da escola, tendo o PEF total liberdade para desenvolvimento de projetos em qualquer área da escola. Foi notado que apesar da ausência de depredações internas, a questão da pichação é um problema ainda presente na unidade, durante a primeira visita à escola os muros externos recém pintados não apresentavam marcas de vandalismo, porém menos de trinta dias após, durante a segunda visita técnica, foi verificado a total pichação dos muros externos da escola. Nesse sentido a apropriação da comunidade e a escola, com um sentimento de “pertença” e “apropriação”, proposto pela UNESCO, não surtiu efeito, e a escola continua a ter um aspecto de embate com os pichadores.

UNIDADE ESCOLAR 3 – “UE 3”

De acordo com os dados de exclusão social do SIGI (CEMESPP, 2000), a UE3 está localizada em uma região de nível 2, tendo para tanto o status de prioridade de nível médio a alto. Sua posição geográfica compreende setores compreendidos pelo SIGI em áreas de baixa, média e alta exclusão, além de que, enquanto unidade escolar do PEF, teve suas atividades encerradas em 2006 quando da reestruturação do programa pela Secretaria de Educação, retornando em Junho de 2007.

A escola encontra-se nas imediações de dois conjuntos habitacionais populares, destaca-se sua localização na encosta de um fundo de vale em processo de urbanização. É fácil o acesso a UE3, tendo ampla cobertura de transporte público, assim como vias públicas que favorecem o traslado das comunidades de bairros próximos. Ao seu entorno nota-se a presença de avenida de grande porte, parque público e delegacia de polícia civil.

A infra-estrutura da escola para o PEF conta com uma quadra coberta, pátio coberto, sala de informática, cozinha, sala de vídeo, não apresentando restrições quanto ao seu uso por parte da administração escolar. O ambiente escolar é caracterizado pelos muros que

circundam a escola e das várias grades que separam cada dependência interna, constatou-se a presença de pichações externas e depredações internas.

Quadro 12: Característica da Unidade Escolar 3

Unidade Escolar 3			
Grau de Exclusão	2 – Encontra-se em área de média a alta exclusão da cidade		
PEF	Ingresso em 2003, sendo encerrada no final de 2006. Retornando em junho de 2007 (6 meses após o fechamento)		
Nº de Alunos	458: em 12 salas de ensino fundamental e 3 de ensino médio		
Nº de Professores	37 professores regulares		
Nº de Bolsistas do PEF	10 Bolsistas sendo: 5 Administração, 3 Serviço Social, 1 Direito e 1 Secretariado Executivo		
Uso da Infraestrutura (Possui acesso: Sim / Não)			
Quadra Coberta	Sim	Sala de Informática	Sim
Salas de Aula	Sim	Cozinha	Sim
Sala de Vídeo	Sim	Pátio Coberto	Sim
Biblioteca	Sim	Banheiros	Sim
Ambiente Escolar			
Ambiente Murado	Sim	Grades	Sim
Pichações	Sim	Depredação	Sim

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O grupo de trabalho da UE 3 é composto exclusivamente por bolsistas de cursos de bacharelado, a escola não possui nenhum bolsista da área de licenciatura que possa oferecer atividades aos finais de semana usando o conhecimento pedagógico que recebe no curso superior de origem. A direção da unidade libera todos os espaços escolares para uso aos finais de semana, porém as atividades se concentram no pátio coberto e na quadra de esportes.

Foi notado graves problemas de depredações internas e pichações em toda a escola, relatos da equipe de trabalho do PEF fazem referência ao roubo de materiais da escola, principalmente alimentícios.

UNIDADE ESCOLAR 4 – “UE 4”

Posicionada em uma região de alta exclusão, a UE4 está localizada nas dependências de bairros de classe baixa, com acesso a transporte urbano limitado. Ao seu entorno encontra-se um clube particular, residências e imóveis precários além de um fundo de vale. De acordo com o mapeamento e análise espacial da exclusão social de Presidente Prudente elaborado pelo SIGI (CEMESPP, 2000) , a UE4 encontra-se cercada por regiões consideradas de alta exclusão, nível 3, além de ter as atividades do PEF encerradas em 2006 pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), retornando apenas no início de 2008 após intervenção direta da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente junto a SEE.

A infra-estrutura da escola passou por grandes reformas no ano de 2009, sendo totalmente reformulado os aspectos físicos, adequando-se inclusive, ao acesso de alunos portadores de necessidades especiais. A UE4 conta com quadra coberta, pátio coberto, salas de aulas, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e cozinha, nota-se a restrição de alguns setores da escola para o desenvolvimento de atividades do PEF, sala de informática e sala de vídeo não ficam disponíveis para utilização aos finais de semana.

Quadro 13: Característica da Unidade Escolar 4

Unidade Escolar 4			
Grau de Exclusão	3 – Encontra-se em área de alta exclusão da cidade		
PEF	Ingresso em 2003, sendo fechado no final de 2006. Retornando em janeiro de 2008 (1 ano após o fechamento)		
Nº de Alunos	880: em 16 salas de ensino fundamental e 7 de ensino médio		
Nº de Professores	48 professores regulares		
Nº de Bolsistas do PEF	11 Bolsistas sendo: 2 Direito, 1 Educação Física, 2 Ciências Contábeis, 3 Administração, 2 Pedagogia, 1 Serviço Social		
Uso da Infraestrutura pelo PEF (Possui acesso: Sim / Não)			
Quadra Coberta	Sim	Sala de Informática	Não
Salas de Aula	Sim	Cozinha	Sim
Sala de Vídeo	Não	Pátio Coberto	Sim
Biblioteca	Sim	Banheiros	Sim
Ambiente Escolar			
Ambiente Murado	Sim	Grades	Sim
Pichações	Sim	Depredação	Não

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Existem limitações para o uso das dependências da escola, áreas como sala de vídeo e sala de informática são proibidas de serem usadas aos finais de semana pela equipe do PEF. A equipe de trabalho, composta por 11 bolsistas possui desse total 3 que estão vinculados a cursos da área de licenciatura.

O aspecto físico da escola, apesar da recém reforma e do alto investimento por parte do Estado na recuperação física da unidade, já apresenta pichações internas. Destaca-se no caso dessas pichações, o tom desafiador a que elas remetem, fazendo referência direta à direção da unidade, ficando nítido o embate existente entre a posição rígida e inflexível da direção e a ausência de valores por parte dos vândalos.

CAPÍTULO V. DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

5.1 Mapeamento da Criminalidade Local

O termo violência remete a um conceito mais amplo que pode compreender aspectos físicos e morais que envolvem a sociedade, e que muitas vezes não enquadra-se no código das leis penais existentes, nesse sentido sua avaliação é de tal modo complexa e subjetiva. Dessa forma, a criminalidade encontra-se como aspecto da violência, e diretamente está enquadrada nos termos jurídicos das leis penais, o que pode ser diretamente medido e quantificado.

Crime é um conceito jurídico. Diz respeito à violência codificada nas leis penais. Sabe-se, porém, que nem todo fenômeno socialmente percebido como violento é categorizado como crime. Do mesmo modo, há modalidades de violência que, embora codificadas como crime, não encontram adequado enquadramento na legislação penal correspondente. (ADORNO, 2002, p.88)

O discurso oficial da UNESCO e da Secretaria de Educação, fazem referência direta ao termo “redução da violência”, mas ao assumir o termo “violência” aspectos subjetivos do próprio conceito do termo dificultam a verificação efetiva dos dados apresentados, tendo em vista a definição nos termos da lei, de que tipo de violência se trata, violência moral? Violência física? Violência psicológica? A violência poderia ser na verdade criminalidade? Violência ou criminalidade?

O mapeamento da criminalidade no entorno escolar foi elaborado considerando a proposta da UNESCO de transformação social das escolas do programa, agregando os valores descritos por Delors (1996) em uma educação ao longo da vida, como princípios fundamentais do próprio indivíduo (ser) e a coletividade (conviver). De acordo com a proposta da UNESCO para o Abrindo Espaços (Escola da Família em São Paulo), a redução da violência⁴⁸ no entorno das escolas integrantes do programa seria uma realidade de acordo com os dados do Diário Oficial do Estado de São Paulo.

⁴⁸ Destaco que, nesse sentido, apesar deste trabalho tomar como referência o termo “criminalidade” para quantificar as ocorrências ao entorno das escolas, tanto a UNESCO quanto a SEE adotam o termo genérico “violência”, não fazendo distinção entre o que venha efetivamente ser violência dentro de suas concepções.

Figura 7: Violência no Estado de São Paulo antes e após o Escola da Família segundo a SEE

Tipo de Ocorrência	set./02 a fev./03	set./04 a fev./05	%
<i>Agressão Física</i>	615	274	55,4
<i>Ameaça</i>	433	185	57,3
<i>Ameaça de bomba</i>	15	5	66,7
<i>Blecaute provocado</i>	22	12	45,5
<i>Danos de veículos</i>	74	39	47,3
<i>Depredação</i>	349	198	43,3
<i>Explosão de bomba</i>	68	42	38,2
<i>Furto aluno/professor</i>	135	78	42,2
<i>Furto de equipamento</i>	239	199	16,7
<i>Homicídio</i>	9	0	100,0
<i>Incêndio criminoso</i>	36	25	30,6
<i>Invasão sem furto</i>	197	111	43,7
<i>Invasão com furto</i>	122	85	30,3
<i>Pichação</i>	244	163	33,2
<i>Porte ilegal de armas</i>	35	13	62,9
<i>Porte ou consumo de drogas</i>	59	22	62,7
<i>Roubo aluno/professor</i>	3	3	0,0
<i>Roubo equipamentos</i>	19	18	5,3
<i>Tiroteio</i>	3	1	66,7
<i>Porte de drogas</i>	7	1	85,7
Total	2.684	1.474	45,1

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 24 de junho de 2005

Questiona-se a metodologia empregada na pesquisa acima, tendo em vista que as informações apresentadas fazem parte da coleta de dados realizada pela Secretaria de Estado da Educação, o que, oficialmente, não pode ser considerada como dados oficiais sobre violência ou criminalidade, cuja análises e apresentações de relatórios são de competência exclusiva da Secretaria de Segurança Pública (SSP). Mediante o exposto salienta-se que, políticas públicas de combate à violência e criminalidade são oficializadas pela SSP, inclusive com parcerias com outras secretarias, quando análises oficiais indiquem tais necessidades.

Considero que a pesquisa apresentada e publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo reflete a tentativa do Governo Paulista de validar a proposta do Programa Escola da Família enquanto política pública, desconsiderando os conceitos centrais que separam os termos violência e criminalidade, ignorando dados oficiais estatísticos oriundos da Secretaria de Segurança Pública (SSP) e assumindo para si, no caso a Secretaria de Educação, o poder de avaliar aspectos que lhes são completamente alheios.

Em contato com o órgão máximo representativo da SSP na região, a Delegacia Seccional de polícia, através do seu setor de estatística, constatou-se alguns equívocos que induzem a erros nos números apresentados no Diário Oficial e lançados à mídia como resultados positivos das ações do PEF.

Erro 1: No estudo apresentado pela SEE, não existe distinção entre violência e criminalidade. Todos os dados são tratados resumidamente tomando-se como parâmetro o conceito genérico de violência.

Erro 2: As escolas públicas possuem uma planilha a ser preenchida e enviada aos distritos policiais (DP) de sua área, informando mensalmente atos infracionais eventualmente praticados por alunos dentro de sua alçada (dentro da escola ou em seu entorno). De todas as escolas da cidade de Presidente Prudente, apenas duas, esporadicamente enviam os relatórios.

Erro 3: Os tipos de ocorrências descritos no estudo apresentado no Diário Oficial pouco se assemelham às tipificações policiais descritas nos registros da SSP, ou seja, os nomes das ocorrências são diferentes e não condizem com a nomenclatura específica da área.

Erro 4: Se os dados não são registrados pela SSP, conseqüentemente nenhum inquérito policial poderá ser instaurado, tampouco o ministério público poderá ser acionado. Se os dados não estão descritos nos relatórios enviados pela Delegacia Seccional à SSP mês a mês, logo não existem para a justiça.

Erro 5: Os dados apresentados não fazem menção de qual a quantidade de escolas analisadas no estudo dentro do Estado, tendo em vista que, na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, nenhum estudo dessa natureza envolvendo o PEF foi solicitado.

Dessa forma, objetivou-se fazer um mapeamento da criminalidade local das escolas de acordo com os dados da SSP na cidade de Presidente Prudente. Optou-se por utilizar como referência a base de dados envolvendo menores de idade, o que, teoricamente, deveriam estar matriculados em escolas públicas e conseqüentemente em maior contato com PEF. Para mapear a cidade, foi utilizada a referência por Distrito Policial (DP), porém como

as áreas em DPs são extensas⁴⁹, pode-se notar que a concentração de escolas integrantes do PEF antes e após a sua reestruturação do programa são diferentes.

Quadro 14: Distritos Policiais e quantidade de escolas

Respectivos Distritos Policiais	2º DP	6º DP	3º DP	1º DP
Quantidade de escolas do PEF até 2006	7 escolas	2 escolas	6 escolas	6 escolas
A partir de 2007	1 escola	1 escola	1 escola	2 escolas
Escolas Integrantes da Pesquisa	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Com as referências estabelecidas de cada escola alocada em sua respectiva área de DP, partiu-se para a coleta dos dados sobre criminalidade envolvendo menores de idade em cada região. Optou-se por sistematizar a coleta apenas com o índice de frequência, ou seja, mediante a quantidade de tipificações, foram coletados apenas os registros das variáveis com maior quantidade de ocorrência, ou seja, as variáveis; Lesão Corporal Dolosa, Homicídio, Roubo, Furto e Porte de Arma. Com tais informações é possível mapear o posicionamento das escolas antes e após a re-estruturação do PEF no que tange à exposição a situações críticas envolvendo graves atos infracionais de menores de idade.

Os dados envolvendo homicídio de menores de idade apresentam informações que nos dão conta de que, as incidências ocorrem nas regiões de DPs que, segundo a escala de exclusão social, estão posicionadas em regiões de maior exclusão social. Sendo que, no passar de seis anos, houve variações positivas e negativas nas áreas das UEs 1, 2 e 3, havendo progressão negativa apenas na UE 4, a que está posicionada na região de maior exclusão social da cidade.

Quadro 15 Homicídio envolvendo menores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE 1	0	3	1	3	0	2	1
UE 2	0	2	3	3	1	2	1
UE 3	2	4	4	6	2	1	3
UE 4	5	18	15	11	10	10	5

Fonte: Delegacia Seccional de Presidente Prudente, Pesquisa de campo, 2009.

⁴⁹ Tendo ciência de que as áreas de DPs possuem extensão ampla, optou-se pelo uso das mesmas tendo em vista que o número de ocorrências policiais corresponde igualmente à escala de exclusão social usado na pesquisa, ou seja, quanto maior o grau de exclusão onde encontra-se o bairro da escola, maior o número de ocorrências policiais registradas.

Da mesma forma, as lesões corporais de menores passaram por oscilações ao longo dos anos nas áreas das quatro unidades, não sendo possível a classificação positiva ou negativa de ações de políticas públicas para o enfrentamento dessas questões, dentre elas o PEF. O que constata-se é que a partir de 2006, uma redução gradual ocorreu nas UEs 2, 3 e 4.

Quadro 16: Lesão Corporal Dolosa envolvendo Menores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE 1	57	115	101	105	100	94	96
UE 2	46	55	60	85	118	85	66
UE 3	56	92	104	62	80	57	49
UE 4	112	229	195	181	296	197	165

Fonte: Delegacia Seccional de Presidente Prudente, Pesquisa de campo, 2009.

Os furtos envolvendo os menores nas regiões analisadas são variáveis com oscilações positivas e negativas, mas com uma tendência espacial de crescimento nas UEs 1 e 4, onde presenciou-se um aumento crescente das ocorrências entre o anos 2002 e 2005.

Quadro 17: Furto envolvendo menores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE 1	413	862	936	893	985	1024	1058
UE 2	176	304	265	314	333	330	278
UE 3	206	499	573	406	411	342	389
UE 4	232	757	792	911	914	762	710

Fonte: Delegacia Seccional de Presidente Prudente, Pesquisa de campo, 2009.

Em relação aos roubos, nota-se especial relação com os dados relativos à furto, tendo em vista o crescimento das ocorrências nas UEs 1 e 4 durante os anos de 2002 a 2005, com redução a partir de 2006, enquanto nas outras duas unidades houve pequenos picos de crescimento e retrocesso.

Quadro 18: Roubo envolvendo menores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE 1	43	83	140	187	130	133	134
UE 2	16	31	33	40	34	29	29
UE 3	11	31	72	70	51	37	49
UE 4	35	110	138	171	93	75	71

Fonte: Delegacia Seccional de Presidente Prudente, Pesquisa de campo, 2009.

Uma das grandes preocupações envolvendo a criminalidade juvenil é o porte de armas, o que diretamente potencializa ações de natureza criminosa. Nos dados

coletados destaca-se a grande quantidade de ocorrências de porte de armas envolvendo menores na região da UE4, sendo que a partir de 2005 houve redução gradual positiva, caindo de 65 ocorrências em 2005, para 7 em 2008. Já nas áreas das outras unidades escolares a variação mostrou-se inconstante ao longo dos anos.

Quadro 19: Porte de Armas envolvendo menores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UE 1	9	23	12	8	4	3	12
UE 2	5	9	7	10	10	5	9
UE 3	6	9	3	8	7	6	4
UE 4	13	70	54	65	23	27	7

Fonte: Delegacia Seccional de Presidente Prudente, Pesquisa de campo, 2009.

Os dados apresentados não coincidem com a redução da criminalidade após a implantação do PEF nas áreas das escolas envolvidas na pesquisa. Destaca-se contudo, a relação estreita entre criminalidade e exclusão social, onde a variável Homicídio nas UEs 3 e 4 coincide com as áreas apontadas como as de maior exclusão social da cidade pelo estudo sobre a exclusão social apontado pelo Cemespp, e no caso específico, a UE4, caracterizada no estudo como a escola em maior situação de exclusão social, também apresenta os maiores índices de criminalidade nas variáveis Homicídio, Lesão Corporal e Porte de Armas.

5.2 Situação Educacional das Escolas

Após o mapeamento da situação das escolas nos aspectos relativos à criminalidade nos bairros onde estão situadas, partiu-se para o levantamento de dados referentes ao posicionamento das escolas no nível educacional oficial do Estado, com o objetivo de se averiguar se a exclusão e os aspectos do contexto local poderiam de alguma forma estar refletidos no desempenho escolar. Parte-se do princípio de que, enquanto política pública, o Programa Escola da Família poderia contribuir com a educação formal das escolas onde está inserido.

Os dados analisados fazem referência ao Saresp dos anos 2007 e 2008, as últimas duas avaliações após a re-estruturação do PEF. As avaliações do Saresp dos anos anteriores a 2007 não servem de parâmetro de comparação tendo em vista que o desenho técnico da avaliação sofreu grandes ajustes, inviabilizando qualquer tipo de comparação. A

avaliação de Ciências foi realizada apenas a partir do ano de 2008 tendo em vista que em 2007 a concentração ocorreu apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 20: Resultados das Avaliações do Saesp 2007 e 2008

2007	Língua Portuguesa				Matemática			
	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM
Estado	-	210,4	242,6	263,2	-	194,1	231,5	263,7
UE 1	-	236,6	-	287,3	-	231,9	-	286,1
UE 2	-	203,4	236,0	255,5	-	188,0	227,9	253,9
UE 3	-	208,3	217,0	266,1	-	188,1	217,0	259,9
UE 4	-	203,9	224,9	260,8	-	195,6	223,4	251,8
2008	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM
Estado	180,0	206,0	231,7	272,5	190,5	209,1	245,7	273,8
UE 1	-	231,4	260,9	300,3	-	234,8	276,1	296,0
UE 2	-	190,4	211,8	267,2	-	199,5	229,5	270,2
UE 3	-	199,0	231,0	274,1	-	197,5	244,1	283,9
UE 4	-	206,0	221,6	271,3	-	207,8	235,2	273,0
Ciências								
2008	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM				
Estado		226,9	250,0	274,4				
UE 1		255,5	278,8	294,8				
UE 2		209,0	239,6	272,0				
UE 3		215,0	252,1	261,8				
UE 4		220,3	239,9	274,9				

Fonte: Secretaria de Estado da Educação

O resultado das avaliações nos mostra que das 4 escolas envolvidas na pesquisa, apenas a UE1, situada em uma área de inclusão da cidade, apresenta índices acima da média estadual em todas avaliações, enquanto as demais escolas tendem em sua maioria a permanecer abaixo dos valores médios obtidos pelo Estado.

É possível notar que o posicionamento das escolas na escala de exclusão social e no mapeamento da violência local, não traduz na mesma proporção o posicionamento educacional oficial do Estado de São Paulo. A UE 4, considerada em uma área de alta exclusão, obteve 7 índices nos anos de 2007 e 2008 superiores ao da UE 3, e 12 índices superiores ao da UE 2 no mesmo período, escolas estas situadas em regiões de maior inclusão social e menor patamar de violência e criminalidade.

Contudo, a variação anual geral de 2007 para 2008 mostra uma grande evolução em praticamente todas as séries em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 2: Variação percentual do Saesp

Variação de 2007 para 2008								
	Língua Portuguesa				Matemática			
	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM	4ºEF	6º EF	8º EF	3º EM
UE 1	-	- 2.19%	-	+4.52%	-	+1.25%	-	+3.46%
UE 2	-	- 6.39 %	- 10.25%	+ 4.57%	-	+6.11%	+0.7%	+ 6.41%
UE 3	-	- 4.46%	+ 6.45%	+ 3.0%	-	+ 4.99%	+ 12.4%	+ 9.23%
UE 4	-	+ 1.02%	- 1.46%	+ 4.02%	-	+ 6.23%	+ 5.28%	+ 8.41%

Fonte: Autor

Com o panorama educacional e o mapeamento da criminalidade local definidos, a análise dos projetos do Programa Escola da Família apresenta subsídios para verificar se existe uma co-relação direta, oficialmente explicitada em um documento de formulação de projeto, que possa influir nas posições estatísticas apresentadas.

5.3 Análise dos Projetos

Os eixos de atividades, desenvolvidos por meio de projetos, funcionam como um fio condutor que subsidia, orienta, organiza e fundamenta as ações desenvolvidas aos finais de semana, dando espaço para a disseminação da cultura local, para o atendimento das necessidades contextuais e para as manifestações regionais. Essa valorização revela uma característica que é essencial para o sucesso do Programa: o respeito pelas pessoas. Dessa forma, espaços organizados e ações intencionais favorecem a convivência na prática, promovendo a cultura de paz.[...] É preciso ter clareza dos diferentes papéis de atuação dos educadores quando se pensa em projetos sociais. Cada um precisa ter a sua especificidade respeitada e valorizada para que o projeto se torne uma ação transformadora das condições sociais atuais. (SÃO PAULO, 2004, p.143)

A análise dos projetos levou em consideração a sua proposta de acordo com os objetivos gerais do Programa Escola da Família e a especificidade de cada comunidade, público participante e equipe de trabalho.

Os projetos cadastrados em cada escola nos permite compreender que a equipe de trabalho de cada unidade, tem total autonomia para a sua elaboração e implementação. A variação acontece em virtude dos focos a serem trabalhados em cada escola, sendo nesse caso, distinguível pelos eixos a quem são relacionados.

É possível observar que, apesar da quantidade de registros de projetos sofrerem alterações de escola para escola, a forma de escrita dos projetos no sistema on-line se assemelha muito entre as escolas. Nesse caso a semelhança vem por conta da simplicidade,

não havendo, portanto grandes aprofundamentos sobre tópicos como *Objetivos, Justificativas e Plano de Ação*, por exemplo.

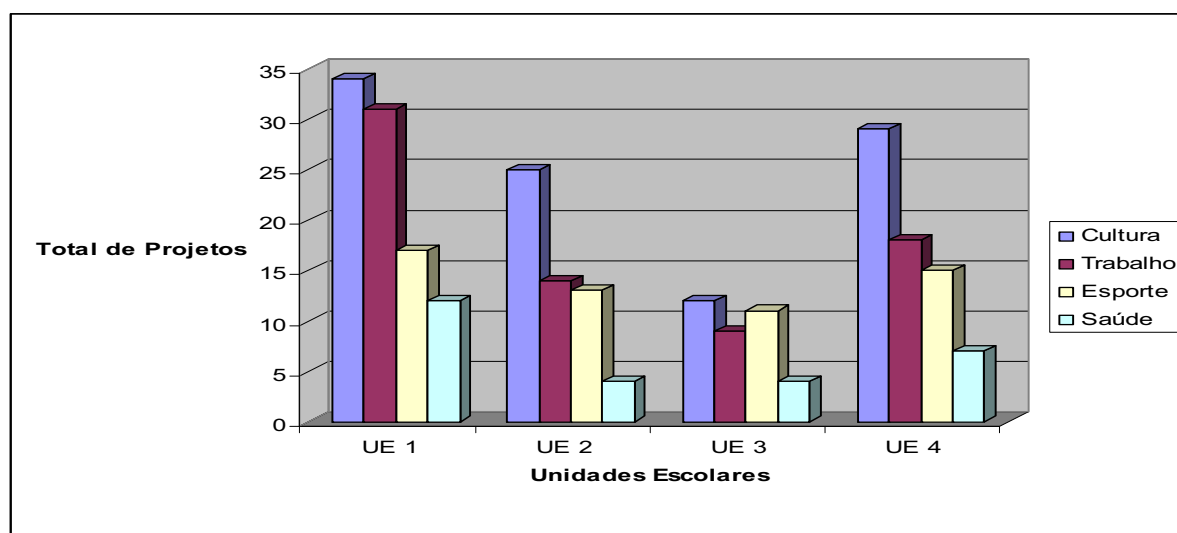
Quadro 21: Quantidade de projetos cadastrados no PEF por escola

Cadastro de Projetos por Escola	
Unidade Escolar	Quantidade de Projetos Cadastrados
UE 1	94
UE 2	56
UE 3	36
UE 4	69
Total	255

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

De acordo com os 4 eixos propostos pelo programa o panorama estabelecido desde o ano de 2005 até 2009, denota uma grande quantidade de projetos estabelecidos sob o eixo da Cultura em todas as escolas como mostra o quadro abaixo:

Gráfico 2: Total de projetos cadastrados por eixo



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A grande concentração das áreas de atuação das escolas de acordo com cada eixo nos faz perceber que a área da Cultura é grandemente valorizada em todas as escolas, pois, apesar das diferenças de localização geográfica das UEs ela aparece como o eixo que possui maior quantidade de projetos cadastrados. No mesmo sentido o eixo do Trabalho

aparece com forte presença em três das quatro escolas, apenas na UE3 sendo superado pelo eixo Esportes. Percebe-se através dos dados coletados, uma forte tendência nas atividades relacionadas a habilidades manuais e individuais, e que especialmente, se enquadram nos eixos com maior quantidade de projetos cadastrados, Cultura e Qualificação. Surpreende-nos a baixa quantidade de projetos cadastrados relacionados ao eixo Esporte e principalmente no eixo Saúde, o que possui menor adesão em todas as escolas analisadas.

A tabela 9 apresenta o quadro geral dos projetos cadastrados nas escolas, observa-se a variação de escola para escola, o único núcleo comum encontrado nas UEs da pesquisa são os projetos: *Jogo Limpo, Futsal, Voleibol e Basquete*.

A relação direta estabelecida entre os projetos desenvolvidos pelo PEF nas escolas e os resultados das avaliações oficiais do Estado (Saresp), são insignificantes, tendo em vista a baixíssima quantidade de projetos cadastrados com foco em “recuperação escolar”, “reforço escolar”, ou atividades que diretamente possam ter conteúdos semelhantes aos abordados pelo currículo oficial da SEE.

Grande parte dos projetos cadastrados no sistema que poderiam de alguma forma contribuir para a melhoria da índices oficiais, não mais estão em execução nas escolas, e os que ainda estão, possuem grandes limitações, especialmente as provocadas pela ausência de participações efetivas da comunidade. A tabela 9 apresenta o mapeamento geral de toda a produção das quatro escolas em relação aos projetos por eixo, desde 2003 até o ano de 2009.

Quadro 22: Projetos cadastrados nas escolas por Eixo

Eixo	Projeto	Escola				Total
		UE1	UE2	UE3	UE4	
CULTURA	Apresentações Artísticas	0	1	0	0	1
	Arte em Jornal	0	0	0	1	1
	Artesanato	1	0	1	1	3
	Artesanato com material reciclado	0	0	0	1	1
	Artesanato Confecção de Bonecas de Lã	1	0	0	0	1
	Aula de Jazz	0	0	0	1	1
	Aula de química	1	0	0	0	1
	Bandeira da Paz	1	0	0	1	2
	Brinquedoteca	1	0	1	1	3
	Capoeira	1	1	0	1	3

Cinema	1	0	0	0	1
Cinema na Escola	0	1	0	0	1
Colagem	1	0	0	1	2
Comemoração de datas comemorativas	0	1	1	0	2
Comemoração de datas festivas	0	0	0	1	1
Confecção de bijuterias	0	0	0	1	1
Curso de Biscuit	1	0	0	1	2
Curso de teclado	1	0	0	0	1
Curso de Vilão	0	1	0	0	1
Dança	1	0	0	0	1
Dança Axé	1	1	0	1	3
Decoupage com material reciclado	1	0	0	0	1
Desenho Artístico	0	0	0	1	1
Desenho Livre	0	1	1	1	3
Desenho Manga	0	1	0	0	1
Dobradura	1	0	0	0	1
Exibição de filmes	0	1	1	1	3
Fanfarra	1	0	0	0	1
Festa de confraternização	1	0	0	0	1
Filmagem na Escola	0	1	0	0	1
Game Superação	1	0	0	0	1
Grafite	0	1	0	0	1
Hip Hop	0	0	0	1	1
Inclusão Digital	0	0	1	0	1
Jogo Limpo	1	1	1	1	4
Manifestação Religiosa	0	1	0	1	2
Meio Ambiente	1	0	0	0	1
Música	1	0	0	1	2
Oficina 1001 Utilidades	0	1	0	0	1
Oficina Boneca de Pano	1	1	0	0	2
Oficina de Artes	0	1	1	0	2
Oficina de EVA	0	0	1	1	2
Oficina de meia de seda	1	0	1	0	2
Oficina de Pipas	1	0	0	0	1
Orientação Educacional	1	0	0	0	1
Origami	0	0	0	1	1
Palestra de Cidadania	1	0	0	0	1
Pintura	1	0	0	0	1
Pintura em Gesso	0	0	0	1	1
Pintura em Tecido	1	0	1	1	3
Pintura em tela	0	0	0	1	1
Plantão de Dúvidas: Inglês, Sociologia, Gram.	1	0	0	0	1
Filos					
Projeto Cine Família	1	0	0	1	2
Projeto Dança	0	1	0	0	1
Projeto E.V.A.	0	1	0	0	1

ESPORTE	Projeto Hip Hop	0	1	0	0	1
	Projeto Jovens Tardes	0	1	0	0	1
	Projeto Orientações Jurídicas	0	1	0	0	1
	Projeto Pintura	0	1	0	0	1
	Projeto Sala de Leitura	0	1	0	0	1
	Quilling	1	1	0	0	2
	Reforço Extra de Língua Portuguesa	0	0	0	1	1
	Reforço Extra de Matemática	1	0	1	1	3
	Revistoteca	0	1	0	1	2
	Sala de Leitura	1	0	0	1	2
	Vagonite	1	0	0	0	1
	Videogame	1	0	0	0	1
	Total	34	25	12	29	100
	Adivinhação	1	0	0	0	1
	Agita Mundo/Agita Família	1	0	0	1	2
	Baralho	0	0	1	1	2
	Basquete	0	1	1	0	2
	Basquete Masculino	0	0	0	1	1
	Bets	1	0	0	0	1
	Campeonato de Tênis de Mesa	1	0	0	0	1
	Campeonato de Voleibol	1	0	0	0	1
	Campeonato entre escolas	0	1	0	0	1
	Corde	0	0	1	0	1
	Dama	0	1	1	1	3
	Dominó	0	0	0	1	1
	Escolinha de Basquete	1	0	0	0	1
	Escolinha de Futsal	1	0	0	0	1
	Masculino	1	0	0	0	1
	Escolinha de Voleibol	1	0	0	0	1
	Frescobol	0	1	0	0	1
	Futebol de Botão	1	1	0	1	3
	Futsal	1	1	1	1	4
	Futsal Feminino	0	1	0	0	1
	Ginástica Laboral	1	0	0	0	1
Ginástica Localizada	1	0	0	0	1	
Jiu Jitsu	0	0	0	1	1	
Judô	0	0	0	1	1	
Karatê	1	1	1	0	3	
Projeto Tênis de Mesa	0	1	0	0	1	
Recreação	1	0	0	1	2	
Recreação Esportiva	0	1	0	0	1	
Recreação Infantil	0	1	1	0	2	
Tênis de Mesa	1	0	1	1	3	
Trilha	0	0	0	1	1	
Video Game	0	0	1	1	2	
Voleibol	1	1	1	1	4	
Xadrez	1	1	1	1	4	

SAÚDE	Total	17	13	11	15	56
	Agita Família	1	1	0	1	3
	Almoço Comunitário	0	1	0	0	1
	Animal saudável é o bicho	1	0	0	0	1
	Caminhada	1	0	0	0	1
	Campanha Anti-Tabagismo	1	0	0	0	1
	Combate a dengue	1	0	0	1	2
	Curso de Nutrição	1	0	0	0	1
	Depilação	0	0	0	1	1
	Embelezamento Facial	1	0	0	0	1
	Estética Facial Natural	1	0	0	0	1
	Higiene Corporal	1	0	0	1	2
	Horta comunitária	0	0	1	0	1
	Manicure e Pedicure	1	0	0	0	1
	Massagem anti-stress	1	0	0	1	2
	Mutirão de limpeza	0	0	1	1	2
	Prevenção e Promoção da saúde	0	0	0	1	1
	Prevenção Geral	0	0	1	0	1
	Projeto Explorando a Natureza	0	1	0	0	1
	Spa Saúde	0	1	0	0	1
Terapia Alternativa	1	0	0	0	1	
Unhas artísticas	0	0	1	0	1	
Total	12	4	4	7	27	
TRABALHO	Artesanato com garrafa pet	0	1	0	0	1
	Biscuit	1	0	1	1	3
	Bordado em Chinelo	1	0	0	0	1
	Bordado em fita	1	0	0	0	1
	Cabeleireiro	1	0	0	0	1
	Chaveiro de Miçangas	0	1	0	0	1
	Chaveiros artesanais	0	0	1	0	1
	Confecção de bolsas	1	0	0	0	1
	Criatividade no Gesso	0	1	1	0	2
	Curso de Administração	1	0	0	0	1
	Curso de Alfabetização	1	0	0	0	1
	Curso de Bijuteria	1	0	0	1	2
	Curso de Bordado	1	0	0	1	2
	Curso de Cabeleireiro	1	0	0	1	2
	Curso de cestaria com jornal e revista	0	0	0	1	1
	Curso de Confecção de Caixas	0	1	0	0	1
	Curso de Contabilidade	1	0	0	0	1
	Curso de Culinária	0	1	0	0	1
	Curso de Decoupage	1	1	1	1	4
	Curso de eletrônica	0	0	0	1	1
Curso de embalagens e caixas de presente	1	0	1	0	2	
Curso de Espanhol	1	1	0	0	2	

Curso de Informática	1	0	0	1	2
Curso de Inglês	1	0	0	1	2
Curso de manicure e pedicure	1	0	0	1	2
Curso de manutenção e configuração de micros	0	0	0	1	1
Curso de Modelo e Manequim	0	1	0	0	1
Curso de panificação artesanal	0	0	1	1	2
Curso de ponto cruz	1	0	0	1	2
Curso de sabonetes artesanais	0	0	1	0	1
Curso de tapeçaria	0	0	0	1	1
Curso de tricô e crochê	1	0	0	1	2
Empreendedorismo social	1	0	0	0	1
Fuxico	1	0	0	0	1
Game Superação	1	0	0	0	1
Horta	1	0	0	0	1
Inclusão Digital	1	0	0	0	1
Informática	0	1	0	0	1
Manicure e Pedicure	1	0	0	0	1
Miçangas	1	0	0	0	1
Mutirão trato na escola	1	0	0	0	1
Oficina Arte no papel	0	0	1	0	1
Oficina de EVA	1	0	0	0	1
Oficina de Meia de Seda	0	1	0	0	1
Oficina de Tear	0	0	0	1	1
Oficina Produção de Jornal	0	1	0	0	1
Panificação Artesanal	0	1	0	0	1
Pintura em Sabonete	0	0	0	1	1
Pintura em Tecido	1	0	0	0	1
Pintura em Unhas	0	0	0	1	1
Projeto de Alfabetização	0	1	0	0	1
Projeto Game SuperAção	0	1	0	0	1
Reciclagem	1	0	0	0	1
Tear no prego	1	0	1	0	2
Total	31	14	9	18	72

Fonte: Pesquisa de campo, 2009

5.3.1 Eixo Esportes

Os projetos do eixo esportes caracterizam-se nas quatro escolas por compor atividades de cunho recreativo, não sendo observado na pesquisa “in loco” o desenvolvimento de atividades de iniciação ou formação específica para o esporte. Em alguns projetos cadastrados no sistema *on line* do programa, percebe-se a intenção de realizar atividades no modelo de “escolinhas”, mas a falta de pessoal capacitado inviabiliza a sua execução.

Apesar da quantidade de projetos cadastrados no eixo ser menor do que os dos outros eixos, as atividades esportivas são as que concentram as maiores quantidades de público nas quatro escolas, superando todos os demais projetos. Como princípio do PEF, trabalhar a convivência harmoniosa (pilar conviver) entre jovens torna-se o principal ponto positivo do eixo.

A atividade esportiva com maior frequência de público é o Futsal, e as escolas abordam oficialmente a atividade como sendo de cunho social e interacional, como mostra os fragmentos abaixo, extraídos da justificativa e objetivos dos projetos:

“Promover a socialização entre toda a comunidade e praticar a cidadania.” (UE3)

“Promover a socialização dos alunos, pais, e da comunidade em geral. Despertar a auto-estima da comunidade na prática esportiva, através de exercícios físicos bem dirigidos, trazendo benefícios para a saúde.” (UE1)

“Além da interação da comunidade com a escola, tirar as crianças e jovens da rua e trazê-las para a escola, direcionando-as para um atividade recreativa esportiva. Além de tomar ciência de suas possibilidades” (UE2)

Constata-se mediante os fragmentos apresentados a acima, bem como a análise individual dos projetos cadastrados, que o eixo esporte fundamenta-se nos aspectos de lazer, sem haver para tanto, uma fundamentação metodológica ou pedagógica das práticas existentes nas quadras.

5.3.2 Eixo Cultura

As atividades relacionadas aos projetos do eixo cultura nas escolas estão caracterizadas pela multidisciplinaridade dos conteúdos propostos. A variação acontece desde aulas de pintura em tela, até cursos de biscoito ou reforços extra de matemática. Nota-se certa confusão com o eixo de Trabalho, onde muitos projetos com finalidades de qualificação, acabam cadastrados como atividades culturais. A participação nos projetos do eixo é variada e engloba desde crianças até pessoas da terceira idade, como observado na Pesquisa de campo, 2009.

Foi localizado no eixo Cultura alguns poucos projetos com objetivos claros de ligação com o conteúdo regular formal da escola. Nesse sentido o PEF poderia estar

atuando como elemento facilitador e complementador do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, porém seus registros constam apenas no histórico do PEF nas unidades, tendo em vista que não mais estão em execução.

Os projetos observados que possuíam definições de enquadramento e relação direta com os conteúdos escolares são: *Oficina de meio Ambiente, Palestra de Cidadania, Plantão de dúvidas em Inglês, Sociologia, Gramática e Filosofia, Aula de química, Reforço Extra de Matemática (UE1), Projeto Sala de Leitura (UE2 e 4), Reforço Extra de Língua Portuguesa (UE4)*

Os fragmentos abaixo, mostram os objetivos e justificativas de alguns projetos do eixo cultura relacionados diretamente com a proposta educacional da educação formal do Estado:

“Construir significado a partir do texto. O texto deixa de ser um conjunto de regras a serem aprendidas para se tornar algo que se usa socialmente em ações efetivas do cotidiano. É uma chance para a criança e o adolescente experimentar, compreender, optar pela participação cidadã, aprendendo a lidar com as questões e problemas reais, dentro da escola, no entorno sócio-familiar, comunidade da escola e sociedade mais ampla”. (Projeto Sala de Leitura, UE2)

“O projeto tende à atender as necessidades dos alunos e a comunidade no que diz respeito ao conteúdo dos vestibulares e provar que a química esta ligada diretamente ao nosso cotidiano” (Projeto Aula de química, UE1)

“Através de palestras serão abordados temas como sexualidade, drogas, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, preservação do meio ambiente, direito ambiental” (Projeto Palestra de cidadania, UE1)

“Visto a dificuldade encontrada pelo público escolar, resolvemos criar uma sala de aula nos fins de semana para sanar este problema. (Projeto Reforço Extra de Língua Portuguesa, UE4)

Além dos projetos relacionados com a educação formal, destaca-se também no eixo cultura, projetos com temáticas variadas, muitos voltados a habilidades manuais como artesanato e pintura, e outros de expressão artísticas, como dança e festas comemorativas. Porém assim, como o ocorrido com o eixo esporte, foi identificado a ausência de conteúdos pré-determinados e de cronogramas de execução bem definidos.

5.3.3 Eixo Trabalho

Com o intuito de focar a questão da qualificação profissional, o eixo Trabalho, apresenta no seu rol de projetos, atividades voltadas para a formação da comunidade para ações de auto sustentabilidade econômica. A idéia parte do princípio de que com uma pequena orientação e uma qualificação básica, a comunidade pode, através de sua própria iniciativa, empreender pequenas atividades econômicas que gerem seu sustento.

Os projetos são variados nas quatro escolas, e possuem como maior público freqüentador, jovens e adultos. A variação dos projetos vai desde atividades para confecção de materiais artesanais, até cursos de montagem e conserto de microcomputadores.

Abaixo alguns objetivos dos projetos deste eixo nas escolas da pesquisa:

“Capacitação pessoal visando uma possível fonte de renda.” (Projeto Pintura em Sabonete, UE4)

“Qualificar os participantes através do aprendizado de profissão uma alternativa para uma renda extra. Aumentando assim sua alta estima, preparando-o para o mercado de trabalho e oferecendo noções de higiene.” (Projeto Panificação Artesanal, UE4)

“Qualificar da melhor forma possível os alunos para a inclusão no mercado de trabalho.” (Projeto de Alfabetização e Inclusão, PAI, UE2)

“Ensinar a confeccionar caixas artesanais, proporcionando aos participantes fonte de renda alternativa.” (Projeto Curso de Embalagens e Caixas de Presente, UE3)

“A finalidade desse projeto é proporcionar as mulheres de nossa comunidade a chance de inserir-las no mercado de trabalho, através da venda de seus artesanatos .” (Projeto Curso de Bordado, UE1)

Os projetos do eixo trabalho, em sua maioria, são voltados para a confecção de artesanatos e culinária, não sendo possível identificar até que ponto efetivamente a comunidade se apropria das ações, culminando diretamente com geração de renda.

5.3.4 Eixo Saúde

O eixo saúde é o que apresenta a maior dificuldade de aplicação em todas as escolas pesquisadas. As atividades previstas nessa área deveriam compreender aspectos de

prevenção e saúde, favorecendo o acesso da comunidade ao conhecimento e a manutenção do bem estar físico.

Em todas as escolas pesquisadas foram encontrados apenas 27 projetos cadastrados envolvendo o eixo saúde, percebe-se também pouca participação da comunidade nas atividades oferecidas. Alguns dos projetos em execução nas escolas foram implantados pela SEE e Diretoria de Ensino, e compreendem ações de natureza preventiva na comunidade. São eles: Projeto Agita Família e Projeto de Combate à Dengue. Tais projetos devem, obrigatoriamente estar cadastrados em todas as escolas da DE integrantes do PEF, não exigindo, portanto, adequação aos interesses locais das comunidades nesse caso.

Os demais projetos da área envolvem atividades de prevenção, cuidado e higiene pessoal, e seus objetivos e justificativas são apresentados da seguinte forma:

“Trazer exames preventivos (câncer de colo de útero, pressão arterial) assessoria jurídica, empresa Junior, palestras sobre dengue, D.S.T., higiene bucal e Raça negra, corte de cabelo gratuito, com comodidade e fácil acesso para a comunidade participante ao som de bandas.” (Projeto Prevenção e Promoção da Saúde, UE4)

“Necessidade de maior conhecimento de hábitos higiênicos e orientação para prevenção de doenças causadas pelo fumo, bebidas alcoólicas, sedentarismo, excesso de doces, entre outros.” (Projeto Prevenção Geral, UE3)

“Ensinar, através dos preceitos nutricionais, as melhores maneiras de preparar alimentos saudáveis no dia-a-dia das pessoas” (Projeto Curso de Nutrição, UE1)

“O Stress é uma doença dos dias modernos e deve ser combatido sempre que possível. Usar a massagem como forma de prevenir o Stress.” (Projeto Massagem Anti Stress, UE1)

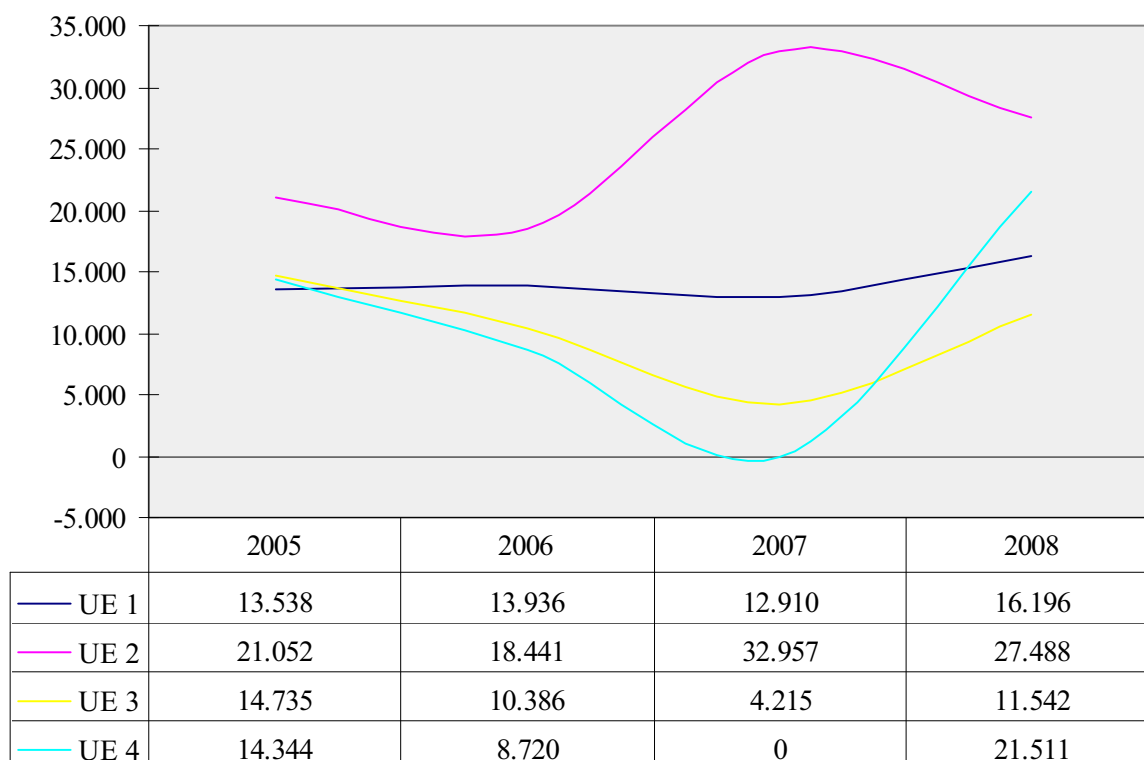
Fica evidente, baseando-se nos números, que o eixo saúde possui uma baixa adesão por parte da comunidade, e que muitos projetos são verticalizados, ou seja, são implantados por orientação da SEE e DE e agregam pouquíssimo ou nenhum público em suas atividades.

5.4 Participações no Programa de 2005 a 2008

Os relatórios técnicos quantitativos do programa, nos permite identificar o desenvolvimento e a participação do público nos últimos anos. Optou-se pelos relatórios dos anos de 2005 a 2008 pelo fato de, temporalmente, estar situado em um período 2 anos antes e 2 anos após a re-estruturação do PEF que ocorreu no final de 2006. Assim pode-se observar a evolução mensal e anual da presença do público nas atividades propostas pelas UEs para o PEF.

A dificuldade encontrada para ter acesso aos dados específicos das escolas foi muito grande, não obtive respostas, tanto por parte da SEE quanto por parte da Diretoria de Ensino, sobre os dados específicos de participação do público por atividade e eixo nas escolas. O que a SEE disponibiliza, é apenas o registro geral por diretoria de ensino, e os dados apresentados no gráfico 3 foram coletados *in loco* nas escolas através de seus arquivos de participações, porém não sendo possível a discriminação dessas participações dentro dos projetos e eixos do programa. Estranha-se a retenção de informações importantes sobre o programa e sobre o desenvolvimento das ações das escolas por parte da SEE através do setor da escola da família na capital. Outros setores da SEE colaboraram prontamente com essa pesquisa, tal qual a FDE e os dados sobre as avaliações do Saresp enviados via correio diretamente a este pesquisador após minha solicitação formal, o que não ocorreu após o contato com o PEF em São Paulo, onde nenhuma resposta foi dada.

Gráfico 3: Evolução anual de participações



Fonte: Pesquisa de campo, 2009. Secretaria de Educação, 2009.

As informações sobre a evolução das participações ano a ano no PEF das escolas, mostra uma tendência de estagnação da participação na UE1 onde a evolução mostrou pouca alteração; na UE2 apresentou significativa evolução das participações a partir de 2006, o que pode demonstrar a adesão por outras comunidades pela proposta da UE2 após o fechamento do PEF nas escolas de bairros próximos. A UE3 apresentou forte tendência de queda desde 2005 e a UE4 uma grande evolução em 2008, um ano após a reabertura da escola aos fins de semana depois da reestruturação do PEF.

Tais dados são contrários à informações apresentadas pela SEE, que justificava o fechamento de algumas escolas do PEF sob a alegação de que a comunidade se deslocaria para escolas próximas; isso efetivamente ocorreu apenas na UE2, tendo a UE1 uma ligeira queda de público no ano subsequente à reestruturação, retomando o crescimento apenas em 2008. As UEs 3 e 4, posicionadas nas regiões de maior exclusão social, obtiveram índices consideráveis de participações após as suas reaberturas, o que vai contra os diagnósticos iniciais da SEE que apontavam tais escolas com baixa adesão da comunidade.

5.5 O Censo do PEF nas UEs da Amostra

O censo realizado nas escolas identificou o perfil dos atores envolvidos diretamente com o PEF nas escolas analisadas, e nos dá informações relevantes sobre aspectos como opinião e forma de atuação dentro do programa.

5.5.1 Censo com a Equipe de Trabalho

Quadro 23: Total de Respostas Equipe de Trabalho

Quantidade de Bolsistas nas Escolas			
UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
13	14	10	11
Quantidade de Questionários Respondidos			
11	10	7	7
Total respondido 35			

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A quantidade de bolsistas por escola, como apresentado no quadro 16, mostra que a definição dos módulos⁵⁰ de cada escola não está relacionada com aspectos de localização, e sim obedece critérios internos do programa. A concessão das bolsas não é equiparada pelo nível de formação recebida pelos estudantes, e sim obedece critérios econômicos baseado nos acordos estabelecidos entre a SEE e as Instituições de Ensino Superior Privado.

Tabela 3: Graduação dos Bolsistas

	<i>Bacharelado</i>		<i>Licenciatura</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>
<i>UE 1</i>	<i>84,6%</i>	<i>11</i>	<i>15,4%</i>	<i>2</i>
<i>UE 2</i>	<i>85,7%</i>	<i>12</i>	<i>14,3%</i>	<i>2</i>
<i>UE 3</i>	<i>100,0%</i>	<i>10</i>	<i>0%</i>	<i>0</i>
<i>UE 4</i>	<i>72,7%</i>	<i>3</i>	<i>27,3%</i>	<i>3</i>
<i>Média</i>	<i>85,4%</i>	<i>41</i>	<i>14,6%</i>	<i>7</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

No mesmo sentido, percebe-se que a quantidade de bolsistas oriundos de cursos de licenciatura é muito menor em comparação com a quantidade de bolsas destinadas aos cursos de bacharelado. A concessão de bolsas de estudos para atuação no PEF, para estudantes de cursos de licenciatura, não poderia de alguma forma auxiliar no processo de

⁵⁰ Módulo é a terminologia dada pela SEE para a designação da quantidade de bolsistas por escola, obedecendo critérios de demanda, como quantidade de público participante das atividades na escola e vagas para concessão de bolsa.

melhoria da educação e dos índices educacionais? Estaria o bolsista de bacharelado minimamente preparado para atuar em condições de “docência” dentro dos projetos do PEF e em condições sociais adversas?

Outro fator de relevância a ser considerado, é a falta de dedicação exclusiva dos bolsistas para o estudo.

Tabela 4: Relação Estudo e Trabalho

	<i>Apenas Estudando</i>		<i>Estudando e Trabalhando</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>
<i>UE 1</i>	<i>55,4%</i>	<i>6</i>	<i>45,5%</i>	<i>5</i>
<i>UE 2</i>	<i>20,0%</i>	<i>2</i>	<i>80,0%</i>	<i>8</i>
<i>UE 3</i>	<i>28,6%</i>	<i>2</i>	<i>71,4%</i>	<i>5</i>
<i>UE 4</i>	<i>0%</i>	<i>0</i>	<i>100%</i>	<i>7</i>
<i>Média</i>	<i>28,6%</i>	<i>10</i>	<i>71,4%</i>	<i>25</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Atualmente você está: apenas estudando ou estudando e trabalhando?

Do total de bolsistas que responderam ao questionário, 71,4% trabalham durante a semana e ainda exercem as atividades do PEF aos sábados e domingos; um número muito elevado de estudantes que possuem seu tempo quase que total ocupado por atividades obrigatórias (trabalho, estudo, PEF), o que seriamente compromete a qualidade dos serviços ofertados nas escolas aos finais de semana levando em consideração o desgaste físico e psicológico no qual tais bolsistas estão submetidos. Destaque especial para a UE4, em que 100% dos bolsistas entrevistados possuem acúmulo de bolsa e trabalho. Ainda de acordo com os dados coletados, a idade dos bolsistas gira em torno de 18 e 25 anos, predominando as bolsistas do sexo feminino em relação ao masculino.

Tabela 5: Idade da equipe de trabalho

	<i>De 18 a 25 anos</i>		<i>De 26 a 35 anos</i>		<i>Acima de 36 anos</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>
<i>UE 1</i>	<i>81,8%</i>	<i>9</i>	<i>18,2%</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>UE 2</i>	<i>60,0%</i>	<i>6</i>	<i>30,0%</i>	<i>3</i>	<i>10,0%</i>	<i>1</i>
<i>UE 3</i>	<i>71,4%</i>	<i>5</i>	<i>14,3%</i>	<i>1</i>	<i>14,3%</i>	<i>1</i>
<i>UE 4</i>	<i>85,7%</i>	<i>6</i>	<i>14,3%</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Média</i>	<i>74,3%</i>	<i>26</i>	<i>20,0%</i>	<i>7</i>	<i>5,7%</i>	<i>2</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual a sua idade?

Tabela 6: Gênero da equipe de trabalho

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>
<i>UE 1</i>	<i>36,4%</i>	<i>4</i>	<i>63,6%</i>	<i>7</i>
<i>UE 2</i>	<i>40,0%</i>	<i>4</i>	<i>60,0%</i>	<i>6</i>
<i>UE 3</i>	<i>42,9%</i>	<i>3</i>	<i>57,1%</i>	<i>4</i>
<i>UE 4</i>	<i>14,3%</i>	<i>1</i>	<i>85,7%</i>	<i>6</i>
<i>Média</i>	<i>34,3%</i>	<i>12</i>	<i>65,7%</i>	<i>23</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual seu sexo?

A relação entre o local de moradia e o local de atuação do PEF mostrou certo equilíbrio, tendo em vista que 54,3% dos bolsistas moram próximos às escolas, o que, pela teoria, seria um ponto positivo levando-se em relação o fato do estudante conhecer a comunidade local, seus interesses e suas particularidades. Essa alteração só é diferentemente significativa na UE1, região central, onde 72,7% dos bolsistas entrevistados, afirmaram morar distante da escola.

Tabela 7: Local de residência da equipe de trabalho

	<i>Mora Próximo a Escola</i>		<i>Mora Distante da Escola</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>
<i>UE 1</i>	<i>27,3%</i>	<i>3</i>	<i>72,7%</i>	<i>8</i>
<i>UE 2</i>	<i>80,0%</i>	<i>8</i>	<i>20,0%</i>	<i>2</i>
<i>UE 3</i>	<i>85,7%</i>	<i>6</i>	<i>14,3%</i>	<i>1</i>
<i>UE 4</i>	<i>28,2%</i>	<i>2</i>	<i>71,4%</i>	<i>5</i>
<i>Média</i>	<i>54,3%</i>	<i>19</i>	<i>45,7%</i>	<i>16</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Onde você mora?

Outro fator de relevância a ser destacado, é a opinião dos bolsistas sobre a contribuição do programa para a sua formação acadêmica. Assim ficou claro que apesar das dificuldades apresentadas em relação ao acúmulo de tarefas (estudo, trabalho, PEF), os bolsistas possuem uma visão positiva da contribuição do PEF para sua formação acadêmica e profissional.

Tabela 8: Contribuição do Programa para a formação acadêmica e profissional

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Não Contribuem</i>	9,1%	1	30,0%	3	42,9%	3	14,3%	1	22,9%	8
<i>Pouco Contribuem</i>	9,1%	1	-	-	42,9%	3	-	-	11,4%	4
<i>Contribui Razoavelmente</i>	45,5%	5	50,0%	5	14,3%	1	28,6%	2	37,1%	13
<i>Contribui Bastante</i>	36,4%	4	20,0%	2	-	-	57,1%	4	28,6%	10

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: As atividades que você desenvolve no Programa Escola da Família de alguma forma contribuem para a sua formação acadêmica e profissional?

Dentro deste conceito, percebeu-se que, apesar da visão positiva da relação entre ensino superior e ações do PEF, os cursos de graduação ao qual estão vinculados não realizam um acompanhamento sistematizado das ações que seus alunos desempenham aos finais de semana nas escolas. Em 47,1% dos casos, os bolsistas apenas entregam um relatório enunciando as ações desenvolvidas no mês, não havendo retorno por parte das instituições de ensino superior sobre possíveis correções, enquanto que 52,8% não possuem nenhum tipo de acompanhamento por parte de seus cursos e faculdades.

Tabela 9: Índice de acompanhamento das IES em relação as atividades dos bolsistas

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Entrego relatório de atividades desenvolvidas</i>	54,5%	6	33,3%	3	28,6%	2	71,4%	5	47,1%	16
<i>Entrego relatório de atividades e tenho reuniões de acompanhamento</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	0
<i>Tenho reuniões de acompanhamento</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	0
<i>Não existe acompanhamento</i>	45,5%	5	66,7%	6	71,4%	5	28,6%	2	52,9%	18

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: A sua Faculdade/Universidade faz algum acompanhamento de sua participação no Programa Escola da Família?

A ação e o termo “educador” universitário, segundo os dados coletados, não inibem os universitários sobre as suas considerações sobre educação, sendo que a maioria,

considera-se apta a atuar como educadores, mesmo tendo como origem, cursos diversos na modalidade bacharelado.

Tabela 10: Índice de consideração sobre a função de Educador

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Não me considero preparado</i>	-	-	10,0%	1	28,6%	2	-	-	8,6%	3
<i>Considero-me pouco preparado</i>	18,2%	2			57,1%	4	42,9%	3	25,7%	9
<i>Considero-me preparado</i>	81,8%	9	70,0%	7	14,3%	1	57,1%	4	60,0%	21
<i>Considero-me totalmente preparado</i>	-	-	20,0%	2	-	-	-	-	5,7%	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: *Você se considera preparado para atuar como Educador nas atividades e projetos do Programa Escola da Família?*

Um dado importante coletado na pesquisa, e que diretamente pode estar relacionado com a frequência e adesão da comunidade ao programa, faz referência à forma de elaboração dos projetos por parte dos bolsistas. Contrariando a posição e a orientação da UNESCO para o Programa Abrindo Espaços, os dados coletados mostram que apenas 6,1% das atividades e projetos são elaborados e concebidos a partir das idéias e interesses das comunidades locais, e que nos outros casos, os projetos foram elaborados mediante a comodidade das equipes de trabalho, o que, evidentemente mostra uma ausência de diálogo entre escola e comunidade.

De acordo com a UNESCO, as grades de atividades deveriam ser elaboradas em conjunto com os jovens e com os membros das comunidades, o que, dentro das análises não está acontecendo.

[...] a metodologia do programa prevê que os jovens sejam ouvidos na elaboração da grade de atividades [...] com isso, a escola abre-se para a comunidade, atendendo a suas necessidades e, ao mesmo tempo, conjuga uma série de elementos favoráveis à formação do jovem dos pontos de vista pessoal, profissional educacional. Esse é um investimento importante do programa no processo de inclusão social. (NOLETO, 2008, p.53)

Tabela 11: Forma de elaboração dos projetos

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Elaborei sozinho</i>	9,1%	1	-	-	-	-	42,9%	3	12,1%	4
<i>Elaborei em parceria com o educador profissional</i>	45,5%	5	50,0%	4	57,1%	4	28,6%	2	45,5%	15
<i>Elaborei em parceria ou através das idéias das pessoas da comunidade</i>	9,1%	1	12,5%	1	-	-	-	-	6,1%	2
<i>O projeto era de outro universitário e passou pra mim</i>	27,3%	3	25,0%	2	42,9%	3	28,6%	2	30,3%	10
<i>O projeto veio pronto da DE ou SEE</i>	9,1%	1	12,5	1	-	-	-	-	6,1%	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Ao elaborar o(s) projetos(s) que desenvolve no Programa Escola da Família, como você procedeu?

E com a ausência de uma forte relação estabelecida para a consolidação das atividades entre a comunidade e a escola, as equipes de trabalho, julgam ser o descompromisso do público o grande fator e a maior dificuldade encontrada no PEF. Ora, se a comunidade não participa efetivamente da elaboração das atividades que seria de seu interesse, conseqüentemente a sua participação será descompromissada em todos os sentidos!

A culpabilização da comunidade pelo fracasso das atividades, demonstra uma ausência de conhecimento sobre a fundamentação teórico/prática do programa por parte das equipes de trabalho e gestores, e replica na escola a exclusão já existente fora dela.

Tabela 12: Dificuldades encontradas no Programa

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Falta de verba e/ou materiais para desenvolvimento dos projetos</i>	18,2%	2	44,4%	4	28,6%	2	42,9%	3	32,4%	11
<i>O Trabalho ser aos sábados e domingos</i>	-	-	11,1%	1	42,9%	3	-	-	11,8%	4
<i>A cobrança da coordenação por público nas atividades</i>	9,1%	1	11,1%	1	-	-	28,6%	2	11,8%	4
<i>O descompromisso do público participante nas atividades</i>	72,7%	8	11,1%	1	28,6%	2	28,6%	2	38,2%	13
<i>A burocracia do programa na exigência de relatórios</i>	-	-	22,2%	2	-	-	-	-	5,9%	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual o maior empecilho ao desenvolvimento do Programa Escola da Família?

Apesar da culpabilização e da ausência de diálogo estabelecido entre as equipes de trabalho e a comunidade, os dados coletados mostram que 48,6% dos bolsistas entrevistados acreditam que a integração entre a escola e a comunidade é o maior ponto positivo do programa, o que demonstra uma tremenda contradição com o disposto sobre as dificuldades encontradas frente ao descompromisso da comunidade, mostrando incoerência e ausência de noções específicas sobre os objetivos do PEF.

Enquanto que 22,9% acreditam que o ponto mais positivo do programa seria a participação de jovens socialmente excluídos, seguido pelo auxílio da redução da violência no entorno escolar (11,4%), tendo como últimas posições, o auxílio na melhoria da educação (8,6%), e capacitação profissional da comunidade (8,6%).

Tabela 13: Pontos positivos do Programa Escola da Família

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Integração entre a comunidade e a escola</i>	63,6%	7	50,0%	5	42,9%	3	28,6%	2	48,6%	17
<i>Auxílio na redução da violência no entorno escolar</i>	-	-	30,0%	3	-	-	14,3%	1	11,4%	4
<i>Capacitação profissional da comunidade</i>	9,1%	1	-	-	14,3%	1	14,3%	1	8,6%	3
<i>A participação de jovens e adolescentes socialmente excluídos</i>	18,2%	2	20,0%	2	28,6%	2	28,6%	2	22,9%	8
<i>A possibilidade de melhoria da qualidade da educação</i>	9,1%	1	-	-	14,3%	1	14,3%	1	8,6%	3

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual a maior vantagem do Programa Escola da Família?

5.5.2 Censo com o Público Participante

O censo com o público participante objetivou conhecer quem são e o que pensam os participantes sobre o Programa Escola da Família. Assim como na proposta da UNESCO, identificou-se que a grande concentração de participantes está situado na faixa dos 14 a 24 anos, com uma grande participação efetiva de crianças também, tendo baixa adesão de pessoas maiores de 25 anos.

Tabela 14: Faixa Etária dos Participantes

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Até 13 anos</i>	19,3%	11	57,1%	32	34,4%	11	73,5%	25	44,1%	79
<i>De 14 a 24 anos</i>	66,7%	38	28,6%	16	59,4%	19	23,5%	8	45,3%	81
<i>Acima de 25 anos</i>	14,0%	8	14,3%	8	6,3%	2	2,8%	1	10,6%	19
<i>Total</i>	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	179

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Desse montante, a grande maioria é composta pelo sexo masculino (75,4%), tendo baixa participação do sexo feminino (24,6%). Essa tendência é observada nas quatro escolas pesquisadas, não havendo inversão de posição em nenhuma delas.

Tabela 15: Gênero dos participantes

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>	
	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Freqüência</i>
<i>UE 1</i>	82,5%	47	17,5%	10
<i>UE 2</i>	72,7%	40	27,3%	15
<i>UE 3</i>	80,6%	25	19,4%	6
<i>UE 4</i>	62,5%	20	37,5%	12
<i>Média</i>	75,4%	132	24,6%	43

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Em relação ao vínculo estabelecido com a unidade escolar, os dados mostram que a maioria dos freqüentadores (36,6%), não possui um vínculo direto com a escola onde participa do PEF, sendo nesse caso, alunos de outras escolas, migrando aos fins de semana para participar das atividades. Essa tendência geral só é alterada nas UEs 1 e 4, onde o vínculo com a escola é estabelecido pelo aluno da própria unidade em número superior a 50% dos freqüentadores. Destaque negativo para a baixa adesão por parte de pais e funcionários das escolas pesquisadas, o que nos força a repensar o por quê da ausência desses atores aos finais de semana. Seria a ausência de diálogo estabelecida entre a escola e as partes como comprovado anteriormente?

Tabela 16: Vínculo com a Escola

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>
<i>Aluno da Escola</i>	8,8%	5	55,4%	31	31,3%	10	52,9%	18	35,8%	64
<i>Aluno de outra Escola</i>	43,9%	25	26,8%	15	37,5%	12	38,2%	13	36,6%	65
<i>Pai ou Mãe de aluno da escola</i>	0%	-	0%	-	0%	-	2,9%	1	0,6%	1
<i>Funcionário ou Professor da escola</i>	1,8%	1	0%	-	0%	-	0%	-	0,6%	1
<i>Membro da Comunidade</i>	33,3%	19	14,3%	8	31,3%	10	2,9%	1	21,2%	38
<i>Outro</i>	12,3%	7	3,6%	2	0%	-	2,9%	1	5,6%	10
<i>Total</i>	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	179

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual seu vínculo com a Escola?

Do total de participantes no programa, a grande maioria possui residência fixa próxima à unidade escolar, identificando o interesse pelas ações que acontecem nas escolas de seus próprios bairros.

Tabela 17: Local de Moradia

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>No mesmo bairro próximo a escola</i>	59,6%	34	91,1%	51	68,8%	22	94,1%	32	77,7%	139
<i>Em outro bairro distante da escola</i>	36,8%	21	8,9%	5	25,0%	8	5,9%	2	20,1%	36
<i>Em outra cidade</i>	3,5%	2	0%	-	6,3%	2	0%	-	2,2%	4
Total	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	179

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Onde você mora?

Composta predominantemente por estudantes, 69,1% dos entrevistados afirmaram ter apenas essa ocupação, enquanto que inversamente, apenas 4,6% dos participantes declararam estar a procura de emprego, o que teoricamente desqualifica as ações do eixo trabalho, mostrando a baixa credibilidade que a comunidade atribui às ações de formação semi-profissional do eixo.

Tabela 18: Ocupação

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Apenas Estudando</i>	57,1%	32	81,1%	33	50,0%	16	88,2%	30	69,1%	121
<i>Apenas Trabalhando</i>	25,0%	14	7,5%	4	18,8%	6	5,9%	2	14,9%	26
<i>Estudando e Trabalhando</i>	12,5%	7	7,5%	4	25,0%	8	2,9%	1	11,4%	20
<i>A procura de emprego</i>	5,4%	3	3,8%	2	6,3%	2	2,9%	1	4,6%	8
Total	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	175*

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual sua ocupação no momento?

* Discarte "Missing SPSS" – 4 questionários em branco

O tempo médio de participação no programa ficou entre 1 e 2 anos, sendo a grande concentração estabelecida entre os períodos de menores que 3 anos, o que mostra uma participação efetiva após a reestruturação do programa ocorrida após 2006. Dos grupos com participação anterior a 2006, apenas 10,7% continuam a frequentar as atividades do programa. Nesse sentido, seria correto afirmar que sem a reestruturação de 2006 as participações seriam maiores e mais efetivas?

Tabela 19: Tempo de Participação no Programa Escola da Família

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Menos de 1 mês</i>	28,1%	16	12,5%	7	15,6%	5	17,6%	6	19,0%	34
<i>Menos de 1 ano</i>	26,3%	15	26,8%	15	25,0%	8	20,6%	7	25,1%	45
<i>Entre 1 e 2 anos</i>	28,1%	16	32,1%	18	31,3%	10	41,2%	14	32,4%	54
<i>Entre 2 e 3 anos</i>	5,3%	3	19,6%	11	12,5%	4	8,8%	3	11,7%	21
<i>Entre 3 e 4 anos</i>	1,8%	1	5,4%	3	9,4%	3	8,8%	3	5,6%	10
<i>Mais de 4 anos</i>	10,5%	6	3,6%	2	6,3%	2	2,9%	1	6,1%	11
Total	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	179

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: A quanto tempo frequenta o Programa Escola da Família?

De acordo com os dados coletados, verificou-se também, que o índice de participações nas atividades do PEF corresponde a 1 atividade apenas, havendo alteração apenas na UE2 que obtém índice médio de 2 atividades.

Tabela 20: Quantidade de participações nas atividades

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>1 atividade</i>	61,4%	35	29,1%	16	43,8%	14	32,4%	11	42,7%	76
<i>2 atividades</i>	21,1%	12	30,9%	17	25,0%	8	17,6%	6	24,2%	43
<i>3 atividades</i>	7,0%	4	12,7%	7	15,6%	5	17,6%	6	12,4%	22
<i>4 atividades</i>	5,3%	3	16,4%	9	3,1%	1	5,9%	2	8,4%	15
<i>5 atividades</i>	0%	-	3,6%	2	6,3%	2	11,8%	4	4,5%	8
<i>Mais de 5 atividades</i>	5,3%	3	7,3%	4	6,3%	2	14,7%	5	7,9%	14
Total	100%	57	100%	55*	100%	32	100%	34	100%	178*

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Quantas atividades (oficinas) em média você participa aos finais de semana no PEF?

* Discarte "Missing SPSS" – 1 questionário em branco

A visão que o público tem sobre o PEF reforça a tese de que as atribuições educacionais são colocadas em segundo plano, mesmo pela comunidade, que aponta como principal motivo de participação, o enquadramento do PEF como uma opção de lazer, com 54,6%, sendo unânime tal opção nas quatro escolas pesquisadas sendo que as opções de reforço escolar e geração de renda, foram os que obtiveram os menores índices de apontamento na pesquisa.

Assim a descaracterização do PEF enquanto ação educativa direta como aporte ao sistema educacional formal, fica evidente nos dados coletados com a comunidade e, nos força a repensar o moldes e objetivos a que se propõe o programa no Estado.

Tabela 21: Principal motivo para participar do PEF

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Por ser uma opção de lazer</i>	56,1%	32	57,1%	32	54,9%	19	52,9%	18	56,4%	101
<i>Por gostar da programação</i>	12,3%	7	16,1%	9	18,8%	6	26,5%	9	17,3%	31
<i>Para encontrar os amigos</i>	22,8%	13	14,3%	8	12,5%	4	5,9%	2	15,1%	27
<i>Por ser uma opção de reforço escolar</i>	0%	-	1,8%	1	0%	-	2,9%	1	1,1%	2
<i>Por ser a única opção de atividade aos finais de semana no bairro</i>	1,8%	1	10,7%	6	9,4%	3	2,9%	1	6,1%	11
<i>Para aprender alguma atividade que gere renda</i>	7,0%	4	0%	-	0%	-	8,8%	3	3,9%	7
Total	100%	57	100%	56	100%	32	100%	34	100%	179

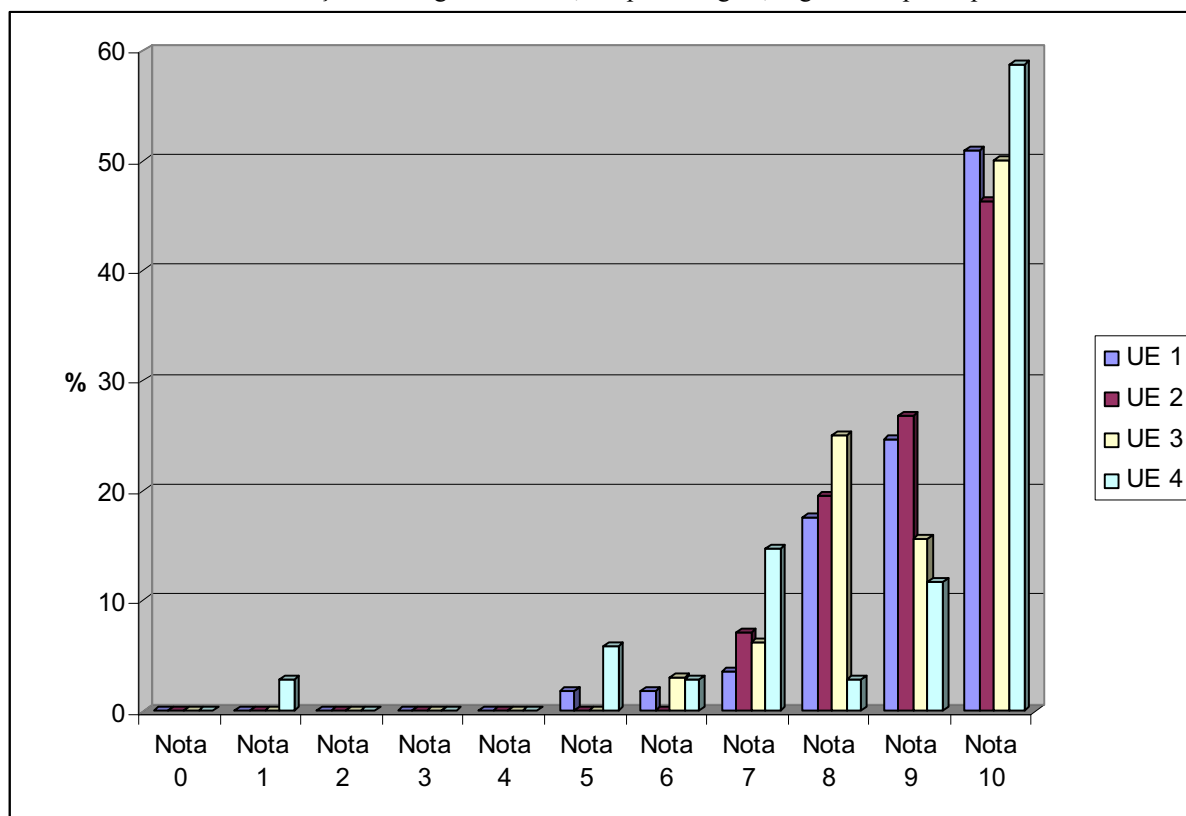
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Qual o principal motivo para participar do Programa Escola da Família?

Os participantes também atribuem nota máxima ao programa em todas as escolas sendo que a maior concentração de notas 10 ficou com a UE4, seguida pela UE 1, 3 e 2 respectivamente.

A grande concentração das notas são superiores a 8, havendo baixo indicativo de reprovação das ações do programa frente a comunidade local nas escolas analisadas.

Gráfico 3: Indicador de avaliação do Programa na UE, em percentagem, segundo os participantes.



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: De 0(zero) a 10(dez) que nota você atribui ao programa?

5.6 Avaliação do Programa

5.6.1 Avaliação segundo as Equipes de Trabalho

A avaliação do Programa Escola da Família segundo as concepções das equipes de trabalho, levou em consideração os prováveis níveis de impacto sócio-educacional de acordo com os objetivos oficiais previstos pela SEE. Foi solicitado às coordenações locais que, pautadas em uma escala crescente de avaliação de itens (Escala Likert), indicassem o tamanho do impacto do programa nas seguintes áreas: *Melhoria da qualidade da educação, ampliação do acesso ao ensino superior, relação comunidade e escola, qualificação profissional da comunidade, impacto social nas áreas de lazer e cultura e redução da violência escolar e entorno local.*

A tabela utilizada na pesquisa foi baseado no modelo da escala Likert, que visa aferir a opinião direta dos agentes envolvidos no processo. Dessa forma a tabela foi construída seguindo os indicadores:

Quadro 24: Legenda da Tabela de Indicador

IMPACTO				
<i>Nenhum</i>	<i>Pequeno</i>	<i>Médio</i>	<i>Grande</i>	<i>Muito Grande</i>
<i>Valor "1"</i>	<i>Valor "2"</i>	<i>Valor "3"</i>	<i>Valor "4"</i>	<i>Valor "5"</i>

Fonte: Autor

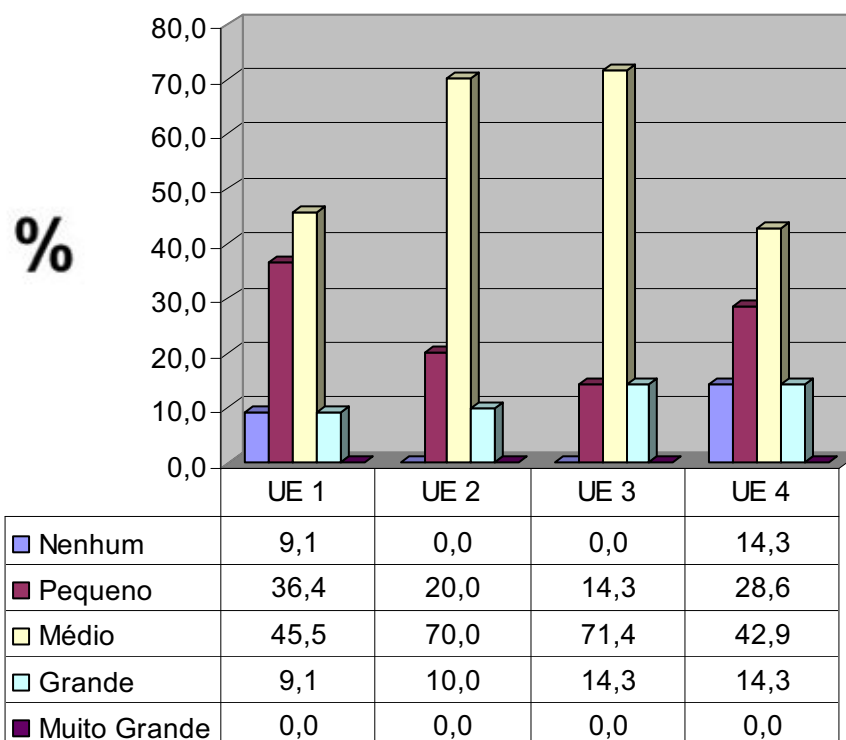
Em relação aos aspectos da melhoria da qualidade da educação, as equipes de trabalho das quatro escolas, acreditam que o impacto do PEF nessas ações é considerado médio, não atingindo patamares suficientes que possam modificar as relações ensino-aprendizagem dentro da educação formal da escola. Os dados sobre os projetos e as atividades desenvolvidas analisadas anteriormente, já indicavam uma tendência de não relação do PEF com a educação formal do estado.

Quadro 25: Quantidade de Respostas sobre Impacto do Programa na Melhoria da Qualidade da Educação

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	1	0	0	1
<i>Pequeno</i>	4	2	1	2
<i>Médio</i>	5	7	5	3
<i>Grande</i>	1	1	1	1
<i>Muito Grande</i>	0	0	0	0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 2: Indicador de Impacto na Melhoria da Qualidade da Educação segundo Equipes de Trabalho



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

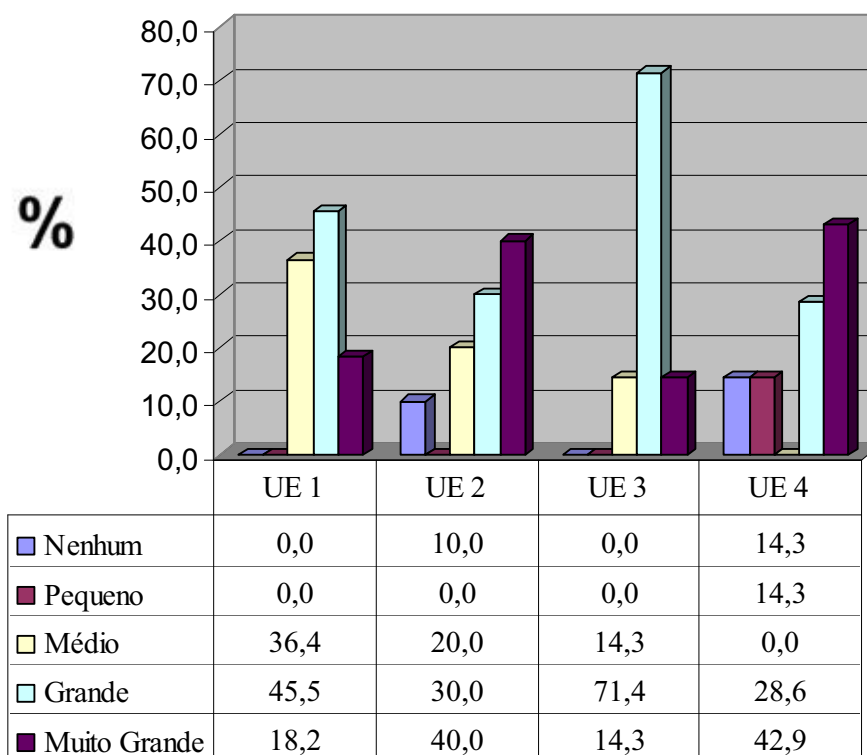
Em relação à ampliação do acesso ao ensino superior, o índice mostra que as concepções das equipes de trabalho fazem referência aos maiores índices. Nas UEs 1 e 3 os índices apontam para um “grande impacto”, enquanto nas UEs 2 e 4 para “muito grande impacto”, reforçando a idéia de que a concessão de bolsas de estudos através do PEF, alavanca ações de propaganda positiva para o governo em relação ao acesso facilitado ao ensino superior gratuito.

Quadro 26: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Gratuito

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	0	1	0	1
<i>Pequeno</i>	0	0	0	1
<i>Médio</i>	4	2	1	0
<i>Grande</i>	5	3	5	2
<i>Muito Grande</i>	2	4	1	3

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 3: Indicador de Impacto na Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Gratuito



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

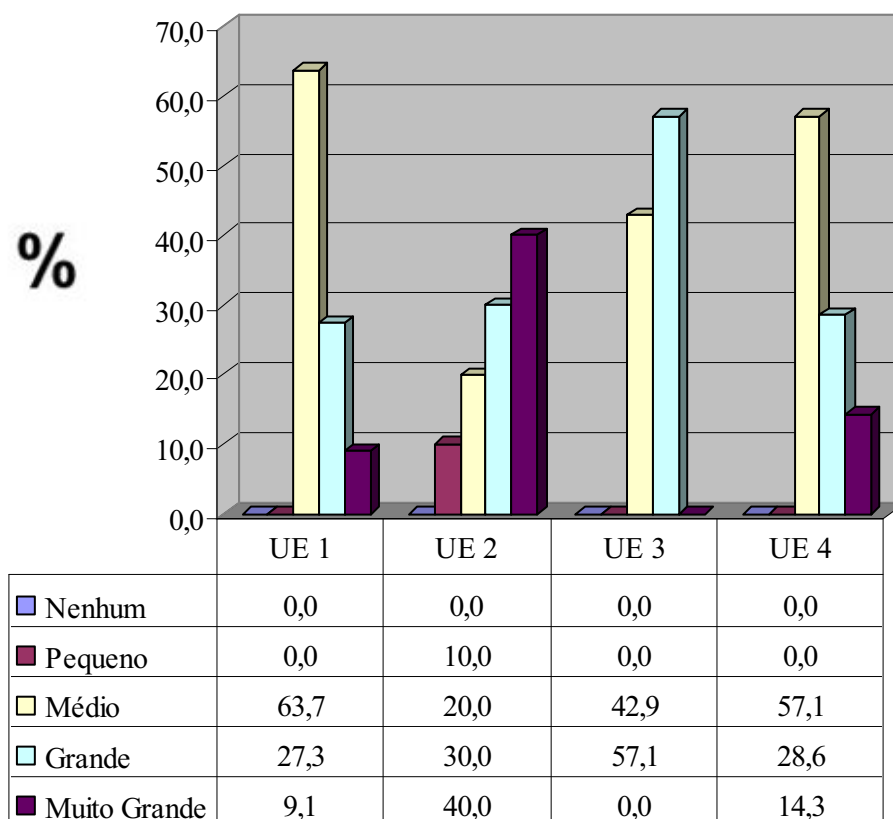
Em relação à aproximação comunidade e escola, os índices são divergentes entre as escolas. As UEs 1 e 4, segundo as equipes de trabalho, apresentam índices de “médio impacto” na aproximação da escola e comunidade, enquanto a UE3 apresenta índice “grande” e a UE2 índice “muito grande”. A unidade 4 em situação de maior exclusão social apresenta índice inferior à unidade 2 (considerado com índice “muito grande”), mesmo não estando posicionada em área de exclusão social. Tais dados reforçam a idéia de uma falta de sentimento de pertença das populações em áreas mais excluídas e uma não apropriação dessas escolas por parte das ações do PEF, o que diretamente está relacionado com problemas de gestão localizados.

Quadro 27: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Aproximação entre Comunidade e Escola

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	0	0	0	0
<i>Pequeno</i>	0	1	0	0
<i>Médio</i>	7	2	3	4
<i>Grande</i>	3	3	4	2
<i>Muito Grande</i>	1	4	0	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 4: Indicador de Impacto na Aproximação entre Comunidade e Escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

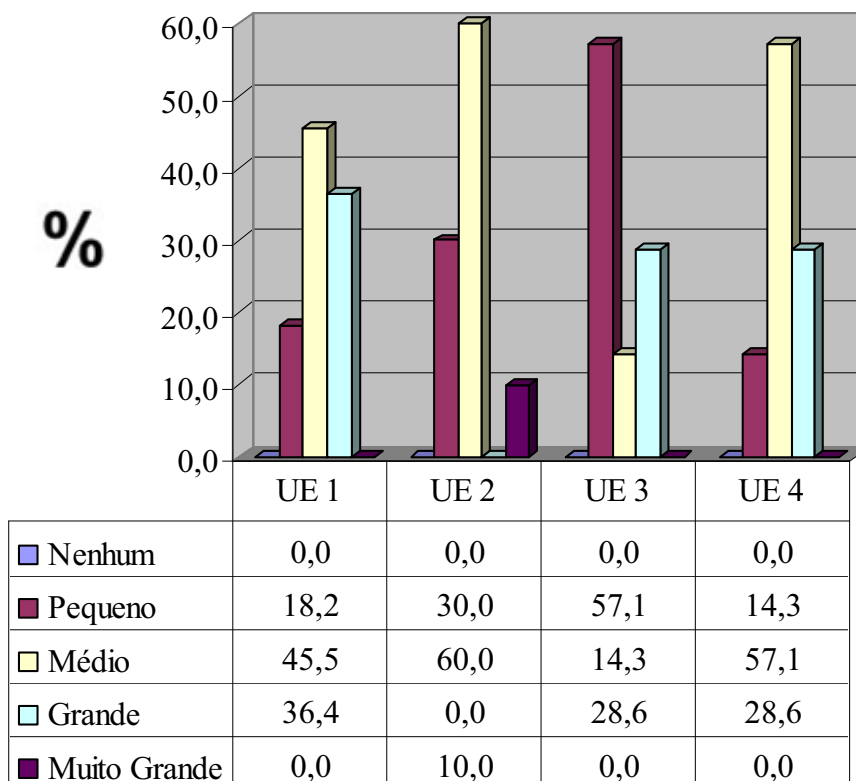
As atividades relacionadas às oficinas de qualificação profissional, foram classificadas pelas equipes de trabalho como ações de “médio impacto”, sendo apenas destoante na UE3 onde 57,1% dos membros da equipe de trabalho entrevistada acreditam ter um pequeno impacto suas ações e atividades de qualificação profissional. Tal informação modifica as concepções a cerca dos objetivos do PEF que em suas diretrizes, objetiva trabalhar a formação e qualificação profissional básica de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho, o que segundo as próprias equipes possui pouca eficiência.

Quadro 28: Quantidade de respostas sobre o Impacto Socioeconômico na Comunidade através das oficinas de qualificação profissional

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	0	0	0	0
<i>Pequeno</i>	2	3	4	1
<i>Médio</i>	5	6	1	4
<i>Grande</i>	4	0	2	2
<i>Muito Grande</i>	0	1	0	0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 5: Indicador de Impacto Socioeconômico na Comunidade



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

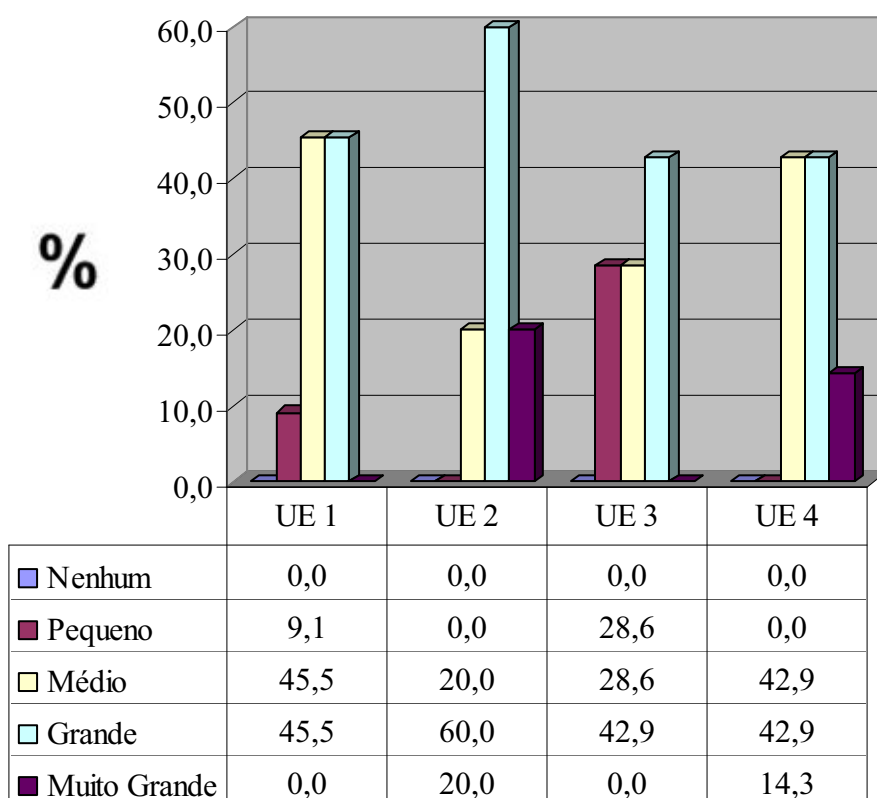
O impacto relativo ao acesso a bens culturais e de lazer, segundo os bolsistas das equipes de trabalho, possui níveis médio e grande, destacando-se nas UEs 2 e 3, com nível grande, e nas UEs 1 e 4, uma porcentagem semelhante de níveis médio e grande.

Quadro 29: Quantidade de respostas sobre o Impacto Social com acesso a bens culturais e de lazer

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	0	0	0	0
<i>Pequeno</i>	1	0	2	0
<i>Médio</i>	5	2	2	3
<i>Grande</i>	5	6	3	3
<i>Muito Grande</i>	0	2	0	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 6: Indicador de Impacto Social através de acesso a bens culturais e lazer



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Os dados sobre a criminalidade local mostram uma completa divergência entre as escolas, reforçando a tese de que em áreas de maior exclusão social a criminalidade é mais ativa. Na UE1 escola em área de inclusão, as opiniões das equipes de trabalho tendem para um médio e grande impacto na redução dessas ações. Na UE2, área de pouca exclusão, a tendência recorre sobre um médio impacto, enquanto na UE3, área de média/alta exclusão, a tendência também é centrada no médio impacto, mas com fortes evidências de nenhum ou baixo impacto do PEF sobre esses quesitos. Na UE4, a posicionada em região de maior exclusão da cidade, a contradição fica por conta dos índices, que apresentam números iguais para nenhum impacto e grande impacto, demonstrando uma ausência de opinião consensual por parte dos executores do PEF na unidade.

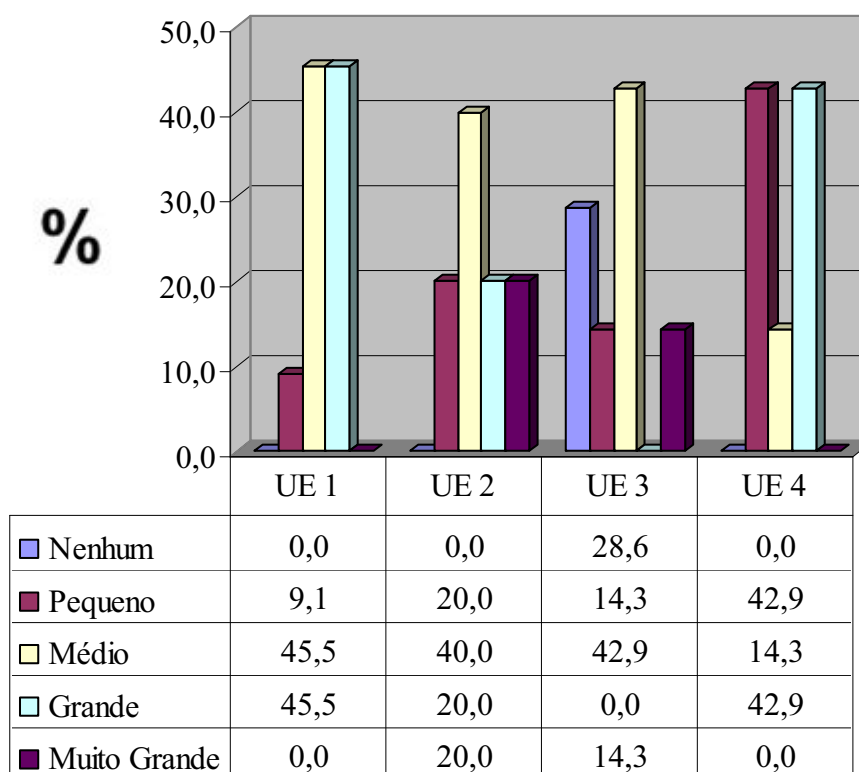
De acordo com a proposta da UNESCO para o modelo do Programa Abrindo Espaços no Brasil, denominado Programa Escola da Família no Estado de São Paulo, acreditava-se que as opiniões específicas sobre a redução da violência e criminalidade nas escolas integrantes do programa seria unânime, o que os dados da pesquisa não mostraram, evidenciando a necessidade de adequação dos interesses e objetivos do PEF com a realidade das equipes de trabalho e das comunidades envolvidas.

Quadro 30: Quantidade de respostas sobre o Impacto na Redução da Criminalidade Local

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Nenhum</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
<i>Pequeno</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>Médio</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>1</i>
<i>Grande</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>3</i>
<i>Muito Grande</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 7: Indicador de Redução da Criminalidade Local



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

5.6.2 Avaliação segundo o Público Participante

A avaliação do programa baseado nas opiniões de seus usuários foi realizada com aqueles que estariam enquadrados na faixa etária estipulada pela UNESCO como foco das ações, ou seja, jovens de 14 a 24 anos. Optou-se por excluir crianças menores de 14 anos em virtude da dificuldade de compreensão do questionário, assim como também se optou por incluir nas avaliações adultos maiores de 24 anos em virtude de uma análise mais ampla do PEF.

Assim como a avaliação aplicada nas equipes de trabalho, a avaliação aplicada no público participante do PEF nas UEs também foi baseada na escala ordinal do tipo Likert, com a diferenciação de, neste caso específico, usarmos frases de afirmação (hétero-referente) nos itens avaliados como forma de facilitar o entendimento do entrevistado sobre a avaliação em nível escalar.

Esta mensuração é mais utilizada nas Ciências Sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas. (GÜNTHER, 2003, p.26)

Quadro 31: Legenda da Tabela de Indicador de Concordância

Indicador de Concordância				
<i>Discordo Plenamente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Nem discordo, Nem concordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Plenamente</i>
<i>Valor "1"</i>	<i>Valor "2"</i>	<i>Valor "3"</i>	<i>Valor "4"</i>	<i>Valor "5"</i>

Fonte: Autor

Quadro 32: Total de Respostas à Avaliação do PEF

Quantidade Total de Respondentes ao Censo			
UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
57	56	32	34
Quantidade Respondentes à avaliação do PEF de acordo com o critério de seleção			
46	23	21	09
Total: 99 de 179 (taxa de 55,3%)			

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

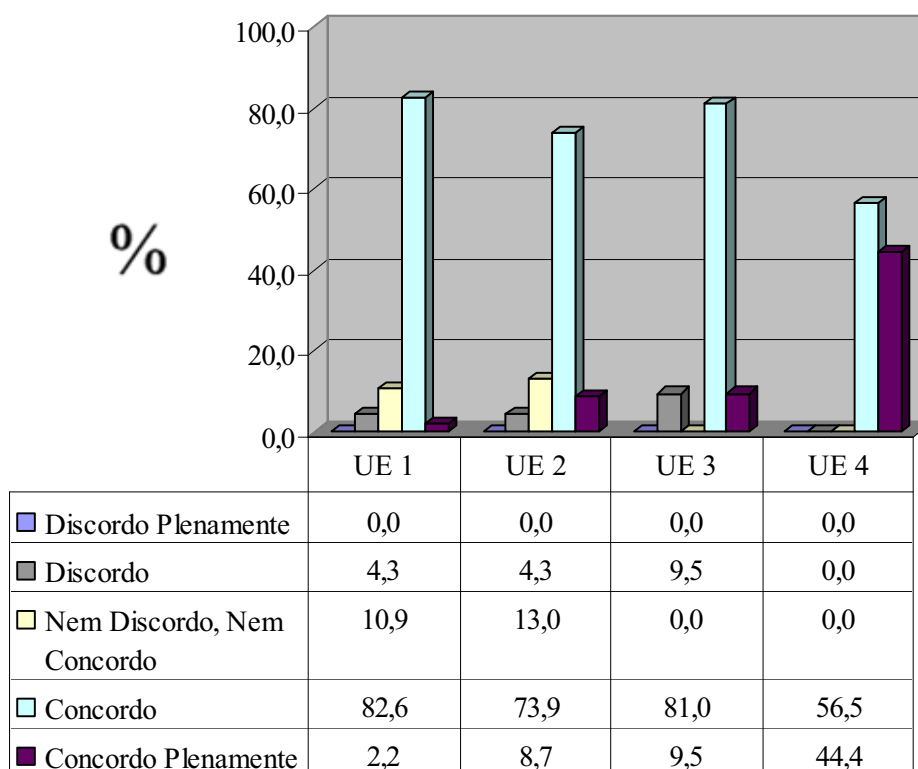
Analisando o programa com base na opinião dos seus usuários, a grande maioria concorda que o PEF de alguma maneira contribui para a melhoria da qualidade da educação. Ao nos referirmos ao termo melhoria da qualidade da educação, nos remetemos à aspectos gerais do conceito, deixando para o entrevistado analisar e responder de acordo com as suas próprias concepções sobre o que o termo venha representar. Dessa forma, os dados mostram uma população confiante nas ações do PEF, indiferente da posição geográfica das escolas analisadas.

Quadro 33: Quantidade de respostas sobre a frase: O Programa Escola da Família contribui para a melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Discordo Plenamente</i>	0	0	0	0
<i>Discordo</i>	2	1	2	0
<i>Nem discordo, nem concordo</i>	5	3	0	0
<i>Concordo</i>	38	17	17	5
<i>Concordo Plenamente</i>	1	2	2	4

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 8: Índice de concordância sobre a frase: “O Programa Escola da Família contribui para a melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo”



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

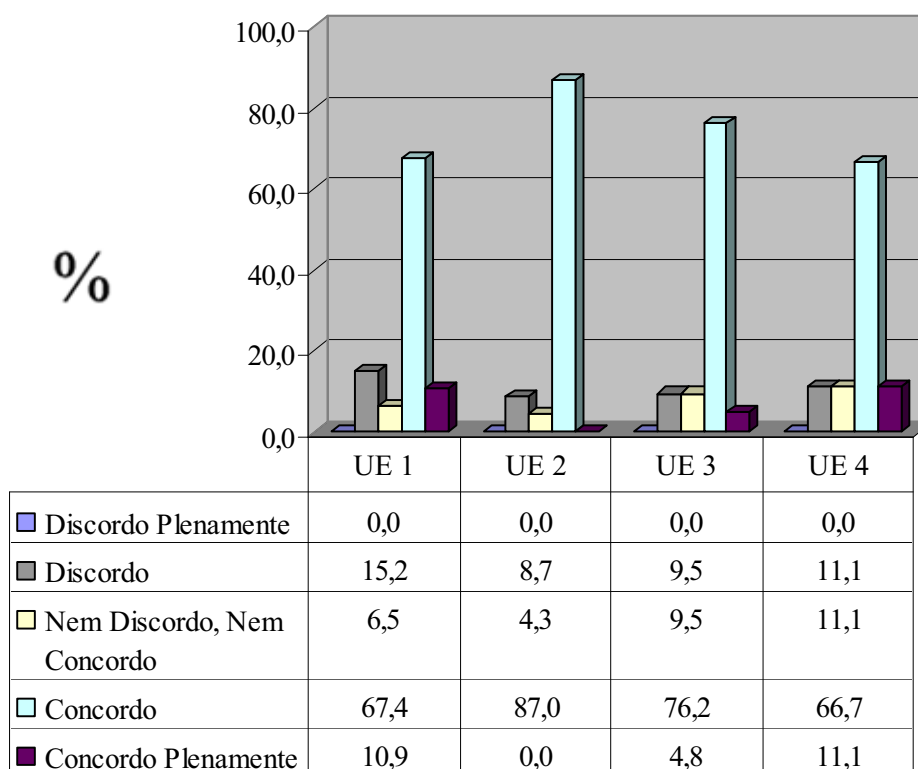
De acordo com a propositura da UNESCO, os programas baseados no Abrindo Espaços, teriam a oportunidade de colocar jovens marginalizados e excluídos socialmente como protagonistas de ações locais, seja ela esportiva, cultural ou educacional, proporcionando novas oportunidades de talentos que a escola tradicional não reconhece. A pesquisa nas quatro escolas evidenciou a opinião da população envolvida nas ações do PEF de acordo com as intenções da UNESCO onde mais de 60% do entrevistados em todas as escolas afirmam concordar que o programa favorece a oportunidade e o despertar de novos talentos ignorados pela escola formal.

Quadro 34: Quantidade de respostas sobre a frase: “O Programa Escola da Família oferece a oportunidade de manifestar talentos ignorados pela escola regular”

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Discordo Plenamente</i>	0	0	0	0
<i>Discordo</i>	7	2	2	1
<i>Nem discordo, nem concordo</i>	3	1	2	1
<i>Concorde</i>	31	20	16	6
<i>Concorde Plenamente</i>	5	0	1	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 9: Índice de concordância sobre a frase: “O Programa Escola da Família oferece a oportunidade de manifestar talentos ignorados pela escola regular”



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

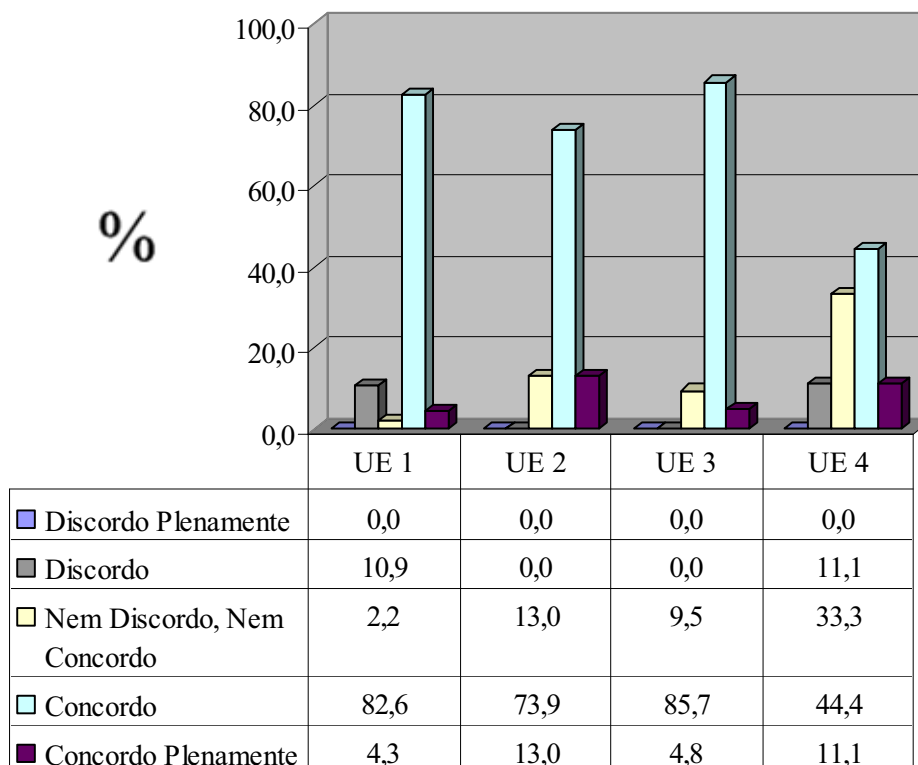
Em relação à aproximação escola e comunidade, as informações dão conta de que nas UEs 1, 2 e 3 existe uma grande aceitação da comunidade perante o programa, enquanto que na UE4, a escola em posição de maior exclusão social, os dados mostram variações para discordância e posições neutras frente a afirmação de fortalecimento da relação escola e comunidade, reforçando os dados já apresentados pela equipe de trabalho da escola que classificaram com índice médio as ações do PEF para uma melhoria das relações entre ambos segmentos.

Quadro 35: Quantidade de respostas sobre a frase: “As atividades do Programa Escola da Família fortalecem a relação entre a comunidade e a escola”

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Discordo Plenamente</i>	0	0	0	0
<i>Discordo</i>	5	0	0	1
<i>Nem discordo, nem concordo</i>	1	3	2	3
<i>Concordo</i>	38	17	18	4
<i>Concordo Plenamente</i>	2	3	1	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 10: Índice de concordância sobre a frase: “As atividades do Programa Escola da Família fortalecem a relação entre a comunidade e a escola”



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

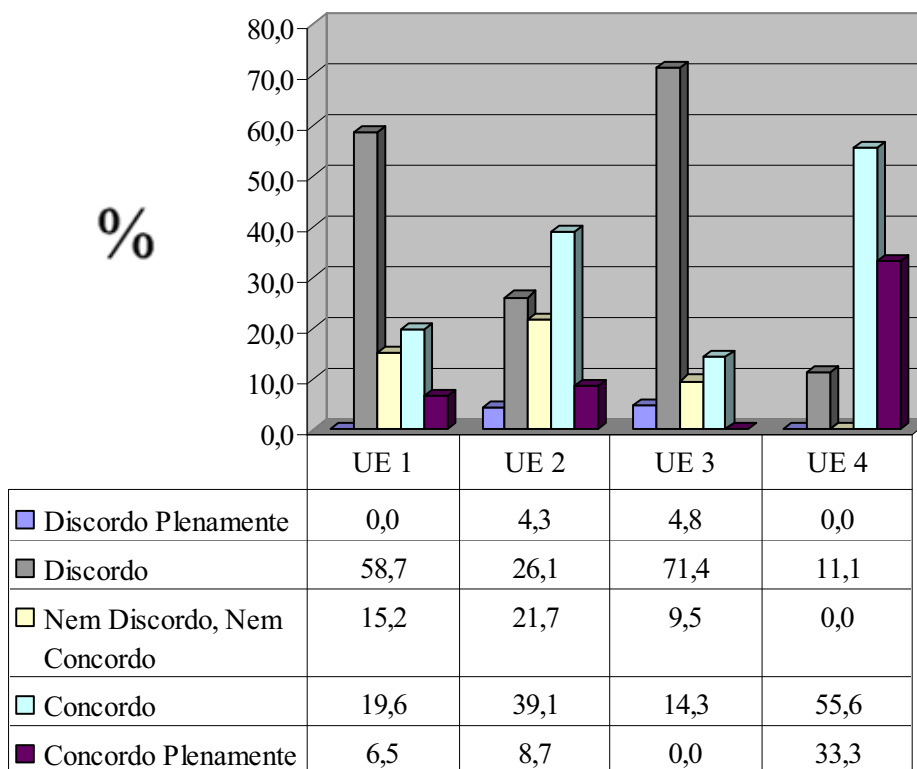
Com relação aos aspectos de violência e criminalidade local, o censo com o público detectou que nas UEs 1 e 3 a população discorda da afirmação de que agressões e brigas ocorrem com frequência perto e dentro da escola, enquanto que na UE2 e na UE4, os dados mostram uma concordância com a afirmação, indicando que nessas regiões a violência e a criminalidade se fazem presentes no entorno da escola. Destaca-se na UE4 o fato de que 33,3% dos entrevistados concordam plenamente com a afirmação, mostrando um indicativo de forte tendência de crimes na região, indo de encontro às posições realizadas no mapeamento da criminalidade local e da escala de exclusão social da pesquisa.

Quadro 36: Quantidade de respostas sobre a frase: “Agressões pessoais e brigas acontecem com frequência perto e dentro da escola”.

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Discordo Plenamente</i>	0	1	1	0
<i>Discordo</i>	27	6	15	1
<i>Nem discordo, nem concordo</i>	7	5	2	0
<i>Concordo</i>	9	9	3	5
<i>Concordo Plenamente</i>	3	2	0	3

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 11: Índice de concordância sobre a frase: “Agressões pessoais e brigas acontecem com frequência perto e dentro da escola”



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

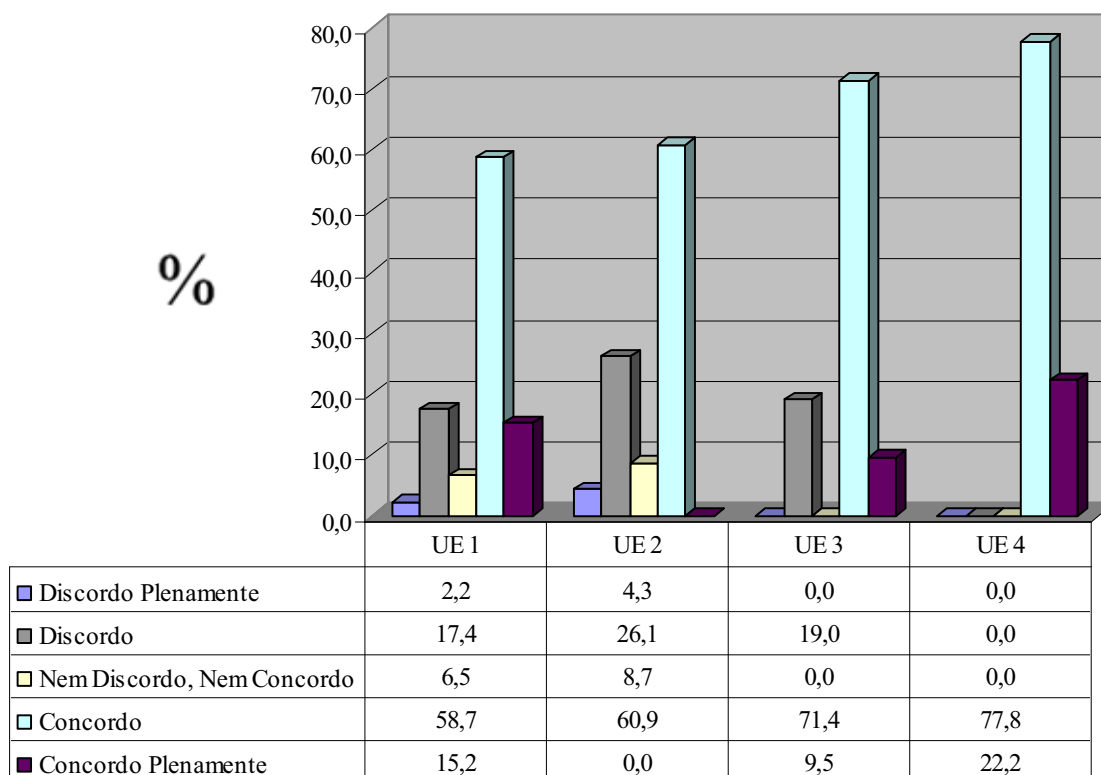
Porém, mesmo com índices variando sobre criminalidade, e levando em consideração a posição das escolas na escala de exclusão social, a pesquisa identificou uma forte referência positiva do PEF em relação à sua atuação na redução desses índices. Em todas as escolas os indicativos sobre a redução da marginalidade local e violência local, apresentam números superiores a 55% de concordância, o que mostra um efeito direto das suas ações em várias áreas, como positivos para o auxílio e combate à violência e criminalidade nas proximidades das escolas.

Quadro 37: Quantidade de respostas sobre a frase: “O Programa Escola da Família auxilia na redução da marginalidade local e violência escolar”

Taxa de Resposta				
	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
<i>Discordo Plenamente</i>	1	1	0	0
<i>Discordo</i>	8	6	4	0
<i>Nem discordo, nem concordo</i>	3	2	0	0
<i>Concordo</i>	27	14	15	7
<i>Concordo Plenamente</i>	7	0	2	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Gráfico 12: Índice de concordância sobre a frase: “ O Programa Escola da Família auxilia na redução da marginalidade local e violência escolar”



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Em relação à forma de primeiro contato da população com o PEF, identificou-se que 54,5% dos entrevistados conheceram o PEF por indicação de amigos e colegas, o que mostra a importância de ações bem realizadas na escola, onde a propaganda “boca-a-boca” torna-se a mais efetiva ação de marketing. Outra ação de propaganda direta elencada pela população foi a ação dos professores, que, 23,2% dos frequentadores do PEF iniciaram suas ações por indicação dos docentes da escola. A sequência ainda mostra que, apenas 10,1% dos entrevistados iniciaram suas ações após verem algum cartaz sobre o

programa dentro da escola, e 5,1% em cartazes fora da escola. Ações na mídia como televisão (4,0%), rádio (1,0%), jornal (1,0%) e panfletos (1,0%), surtem baixíssimo efeito como fator de atração das comunidades para a escola.

Tabela 22: Como conheceu o PEF

	UE 1		UE 2		UE 3		UE 4		Média	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Professores</i>	17,4%	8	21,7%	5	28,6%	6	44,4%	4	23,2%	23
<i>Cartazes na Escola</i>	13,0%	6	17,4%	4	0%	0	0%	0	10,1%	10
<i>Cartazes fora da escola</i>	4,3%	2	8,7%	2	4,8%	1	0%	0	5,1%	5
<i>Indicação de Colegas</i>	54,3%	25	52,2%	12	61,9%	13	44,4%	4	54,5%	54
<i>Rádio</i>	0%	0	0%	0	0%	0	11,1%	1	1,0%	1
<i>Televisão</i>	8,7%	4	0%	0	0%	0	0%	0	4,0%	4
<i>Jornal</i>	2,2%	1	0%	0	0%	0	0%	0	1,0%	1
<i>Panfletos</i>	0%	0	0%	0	4,8%	1	0%	0	1,0%	1
Total	100%	46	100%	23	100%	21	100%	9	100%	99

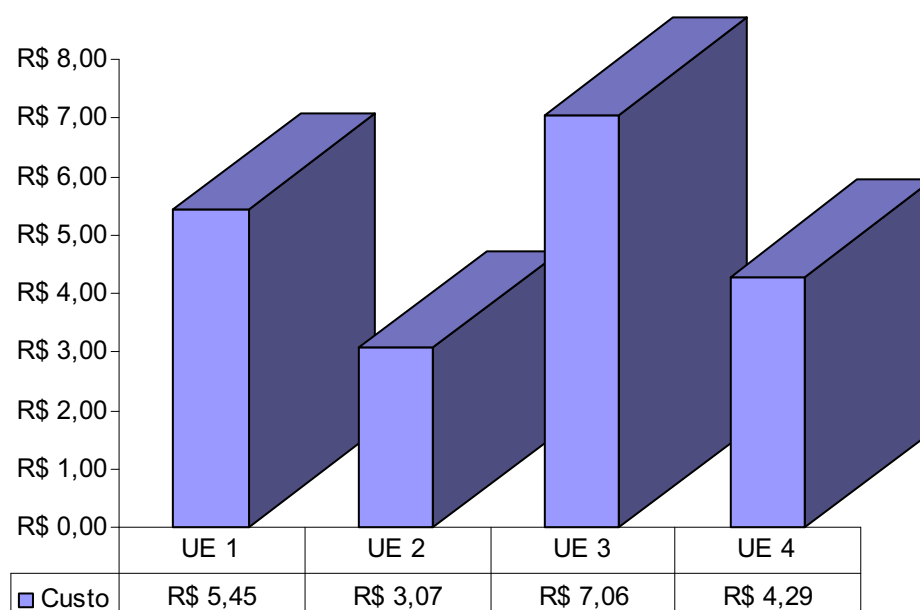
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Foi perguntado: Como conheceu o Programa Escola da Família?

5.7 Análise de Custo

Dentro do método de avaliação de processo em políticas públicas, a análise de custo torna-se uma importante ferramenta para a tomada de decisões gerenciais., assim adotou-se o modelo de análise de custo direto entre as quatro escolas da pesquisa. Segundo a literatura científica, o sistema de custeio direto é o mais simples e de maior solidez conceitual (VASCONCELOS, 1996, p.12, apud GOMES, 2008). Foram analisados o custo participante e o custo mensal por abertura das escolas aos finais de semana de cada escola da pesquisa, com o objetivo de se verificar onde a relação entre gasto e posicionamento dentro da escala de exclusão social.

Gráfico 13: Custo por participante nas UEs 1, 2, 3 e 4



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.⁵¹

Os valores foram calculados com base na média mensal de despesas informadas para realização das atividades no ano e dividido pelo número médio mensal de participantes. (GOMES, 2008, p.93). Para as escolas da pesquisa foram analisados os custos com bolsas de estudos⁵² dos educadores universitários, e remuneração mensal média dos educadores profissionais e gestores.

Percebe-se pelos dados que o maior custo por participante está situado na UE3 que chega a ser 100% mas elevado do que o custo na UE2, enquanto que no custo médio mensal, a UE3 se posiciona como a com menor investimento. Essa diferença ocorre principalmente pela baixa procura da população, o que eleva o custo participante mesmo tendo custo mensal inferior às demais.

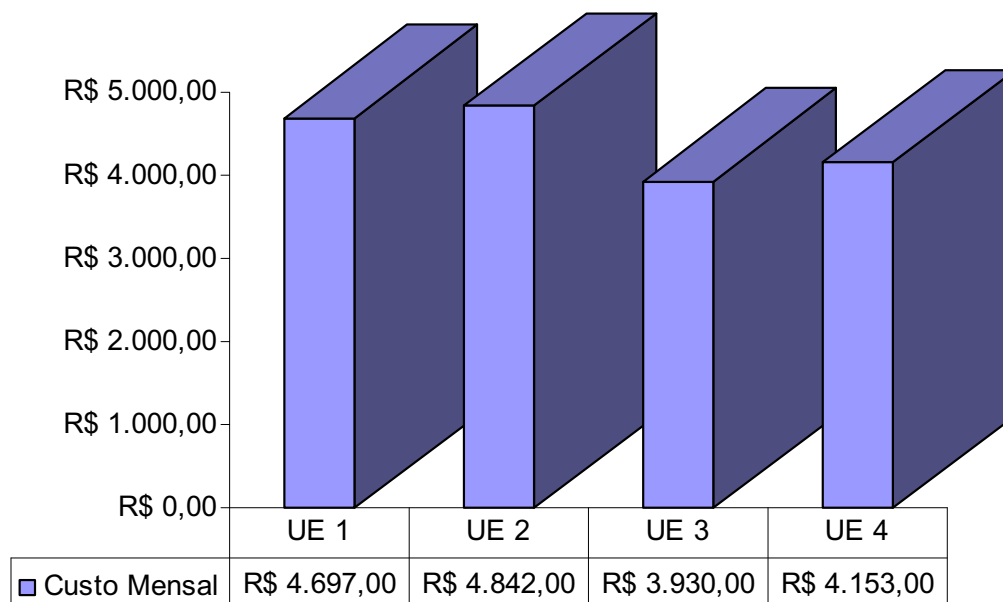
Em relação ao custo médio mensal, foi identificado que as escolas em áreas de inclusão ou baixa exclusão recebem mais investimentos mensais em relação à disponibilização de bolsistas, elevando os custos mensais, enquanto que nas escolas

⁵¹ Os dados referentes aos custos dos programas nas escolas da pesquisa fazem referência ao período de Janeiro a Agosto de 2009, sendo para tanto analisados através da média mensal no período, o que não afeta os cálculos de custo direto.

⁵² Para cálculo de gastos com bolsistas, tomou-se como referência os valores das mensalidades disponibilizados nos sites de cada IES até o teto estipulado pela SEE de R\$267,00 ou 50%

posicionadas em regiões de maior exclusão, os custos são menores, e, conseqüentemente menos bolsistas para atuarem aos finais de semana nas escolas.

Gráfico 14: Custo Mensal da abertura das Escolas aos Finais de Semana



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Escola da Família enquanto política pública do Governo do Estado de São Paulo, em execução desde 2003, modificou as relações entre comunidade e escola, proporcionando então uma nova concepção de educação pública, agora atrelada a formação global do indivíduo, incorporando aspectos relacionados à formação profissional, ao bem estar físico e mental, e ao processo de socialização através da educação não-formal, tal qual a prerrogativa da UNESCO para uma educação ao longo da vida. Porém identifica-se que, enquanto política pública, o programa sofre grandes influências do momento político partidário do governo vigente, ficando nítido tal posição com o corte arbitrário de mais de 50% das escolas do programa ao final de 2006 com a troca de governo e secretários estaduais. Dessa maneira estranha-se a rompimento da parceria com a UNESCO em 2008, o que não aconteceu nos outros Estados que também implantaram a matriz do Programa Abrindo Espaços.

A gestão macro do PEF pela coordenação central, foca os resultados em metas quantitativas de participação de público, como observado no sistema de registro de projetos e público, ignorando os fatores qualitativos decorrentes do processo ensino-aprendizagem, ou de outros aspectos sociais que diretamente podem apresentar índices positivos para as comunidades, o que de certa forma é incoerente, tendo em vista os propósitos iniciais do programa.

A atribuição de bolsas de estudos de maneira exponencial para a atuação no PEF caracteriza o posicionamento do Estado tal qual o descrito por Singer (1996), de “Estado Paternalista”, onde a concessão deste benefício é realizada de forma a compensar os déficits de vagas no ensino superior público do Estado, aumentando a popularidade do governo para com a população, mas ignorando fatores centrais relacionados ao PEF, tal qual o correto direcionamento do bolsista para a atuação no programa de acordo com seu conhecimento adquirido no curso de origem e o interesse da comunidade onde a escola está inserida.

Os profissionais envolvidos com o PEF, em especial os Educadores Profissionais que atuam nas escolas aos finais de semana, colocam o programa como uma complementação de renda, exercendo outras atividades profissionais durante a semana. O fator central para esse posicionamento está diretamente atrelado à baixa remuneração ocorrida durante a parceria com a UNESCO, onde os profissionais não possuíam direitos trabalhistas por conta da convenção internacional da organização, se perpetuando após a reestruturação por parte da SEE, onde a incorporação dos educadores profissionais ao quadro de docentes da

secretaria privou os mesmos da devida retribuição por titulação, ou seja, professores com diploma de nível superior que deveriam receber de acordo com a sua formação, no caso docência de nível PEB 2 (5º ano ensino fundamental ao 3º ano ensino médio), recebem na verdade sob uma titulação inferior, no caso PEB 1 (docência do 1º ao 4º ano do ensino fundamental), mostrando as precariedades ao qual estão submetidos por determinações do Governo Estadual.

A visibilidade que o programa pode trazer para o Governo torna-se o grande atrativo para sua manutenção enquanto política pública, dessa forma escolas com baixa demanda de público são cobradas por resultados mais efetivos (e principalmente quantitativos). Da mesma maneira a continuidade de atribuições de bolsas de estudos cresce a cada ano, não observando as devidas necessidades específicas de projetos por escolas. Não existe estudo ou acompanhamento por parte da SEE ou DE, da devida implantação do PEF em áreas consideradas de risco ou de exclusão social, o direcionamento do programa para as escolas acontece de forma vertical (definição direta da SEE), ou em raros casos, por manifestação da direção escolar e comunidade.

Os laços estabelecidos entre a educação formal da escola e o PEF, são pequenos e insipientes, muitos projetos oriundos da SEE destinados às disciplinas regulares são direcionados para sua execução dentro do PEF, em especial aqueles que envolvem temas transversais, inversamente a isso, identifica-se que o público participante das atividades aos finais de semana não possui interesse em reforço educacional regular, ou seja, a escola aos finais de semana é encarada como um espaço de lazer, esporte e convivência, não possuindo, na visão do público, espaço para atividades formais de competência das disciplinas da grade curricular dos ensinos fundamental e médio.

Assim, apresenta-se as considerações finais da pesquisa diretamente relacionada com os objetivos específicos e objetivo geral propostos por este estudo; contudo, através da pesquisa de campo e pesquisa documental, com aporte de um referencial teórico voltado para a educação e avaliação de políticas públicas, pôde-se realizar um diagnóstico sobre a relação estabelecida entre as comunidades e as escolas, sobre os indicadores de ação do programa em regiões distintas e como a política de organismos internacionais e da SEE verticalizaram o sistema de tomada de decisões de gestão do PEF, desconsiderando as especificidades de cada escola e cada região.

Dessa forma, dividimos esta parte do trabalho em cinco tópicos específicos e bem delimitados: os três primeiros fazem referência às considerações baseadas no modelo de avaliação de processo escolhido nesta pesquisa, os conceitos de eficiência, eficácia e

efetividade social. Os dois últimos tópicos, apenas elencam de forma resumida o que podemos considerar como funcional e não funcional no PEF, de acordo com os dados levantados e através da observação in loco na aplicação do censo nas unidades escolares.

A. Eficiência do Programa

Usando os critérios de avaliação de processo em políticas públicas, baseados na literatura específica que norteou esta pesquisa, o Programa Escola da Família na cidade de Presidente Prudente, em regiões distintas, apresentou alguns indicadores importantes referentes à Eficiência. Considerando o conceito de Eficiência como a articulação entre propostas com objetivo direto de reduzir custos financeiros e maximizar objetivos, os dados coletados nos mostram que existe uma proposta de interligação entre ações, o que contribuiria para a eficiência direta do programa.

Assim a relação existente entre o Programa Bolsa Universidade e o Programa Escola da Família (PEF), com a inclusão de universitários como educadores do PEF, reduz os custos na contratação de mão de obra específica para o programa, porém ignora fatores importantes como experiência e qualificação. O censo aplicado na pesquisa apresenta de forma clara a opinião positiva no qual os universitários vêem a concessão de bolsas para o programa, assim como a população também possui uma posição bastante otimista em relação às expectativas do que o PEF possa oferecer.

Da mesma forma, diversas ações focadas na educação formal das escolas são delegadas ao PEF, como forma de executar aquilo que a escola regular não tem interesse em desenvolver. Projetos como meio-ambiente, combate à dengue, ações de protagonismo juvenil, agita-família, cuidado com saúde animal, são exemplos de propostas da SEE que a escola formal reduz a segundo plano, delegando a sua execução aos sábados e domingos para as equipes do Escola da Família. Tais ações não fazem parte das intenções e muito menos partiram de idéias dos membros das comunidades, o que se transformam em apenas ações no papel, que surtem pouquíssimo ou nenhum resultado prático frente ao público, mediante a falta de interesse na participação.

Apesar de haver uma indicação muito forte e uma tendência de Eficiência do programa, os dados coletados e a observação in loco, mostra que existe uma completa desconexão entre os objetivos de cada proposta, resultando na maioria das vezes em ações pontuais, sem preocupação com a sua continuidade, focando-se apenas nos interesses

imediatos de execução por determinação superior, mostrando a verticalização do sistema de gestão e a inadequação às realidades específicas de cada comunidade.

B. Eficácia do Programa

Considerando a Eficácia do programa como os resultados práticos diretos provenientes dos objetivos propostos pela política pública, podemos considerar que o PEF é pouco eficaz de acordo com as suas proposições.

Os dados sobre criminalidade vão contra a metodologia utilizada pela SEE para validar o programa e apresentada em 2005 tendo como resultado a redução da violência nas escolas e nas proximidades de onde o PEF está em execução. A primeira indagação que fazemos é: qual o conceito de violência a qual a SEE se refere? Violência é um termo genérico que pode ser usado de forma equivocada e apresentar indicadores falhos. Usando o conceito de criminalidade, e o mapeamento das regiões próximas as Escolas, não foi identificado nenhuma redução significativa de ocorrências policiais envolvendo menores de idade no período de 6 anos de análises estatísticas. Mesmo antes e após a reestruturação do programa em 2006, os dados não sofreram alterações significativas, o que demonstra que, tanto o PEF quanto qualquer outra política de redução da criminalidade envolvendo menores de idade na cidade de Presidente Prudente é nulo.

Em relação à melhoria da qualidade da educação, os dados das avaliações do Saesp mostram pouca evolução das escolas no período analisado. Destaca-se porém a dificuldade em analisar criteriosamente as avaliações do Saesp num período longitudinal, tendo em vista que, as mesmas sofreram varias alterações no seu desenho técnico ao longo dos últimos anos. Porém de acordo com as análises de projetos do PEF em cada escola, é possível observar que existe pouca ligação entre as atividades da semana, com as atividades que ocorrem aos finais de semana. Mesmo os projetos do PEF direcionados especificamente à escola formal, como os reforços escolares, são pouco procurados pela comunidade, e saem de execução muito rapidamente, o que pouco podem influenciar nas avaliações oficiais do Estado. As próprias equipes de trabalho, na avaliação do programa, indicaram o impacto do PEF na melhoria da qualidade da educação com índices variando do pequeno a médio, ou seja, desacreditando nas suas intenções educacionais diretas.

Em relação à ampliação do acesso ao ensino superior, o Programa Bolsa Universidade em parceria com o PEF, mostra-se eficaz ao conceder um grande número de

bolsas a estudantes universitários, porém o retorno dessas ações para a população no entorno das escolas torna-se duvidoso, tendo em vista a inadequação dos interesses das comunidades com os projetos oferecidos pelos universitários. O censo mostra que apenas 6,1% dos educadores universitários elaboraram o (s) projeto (s) que desenvolve (m) em parceria com a comunidade ou através de idéias e sugestões da mesma, contrariando o discurso da UNESCO, que foca essa parceria como o fator de sucesso dos projetos de cada escola. Dessa mesma forma, as equipes de trabalho culpabilizam o público participante pelo insucesso de suas ações, creditando em 38,2% o descompromisso do público nas atividades como o maior fator de empecilho ao sucesso do PEF nas escolas, o que mostra graves erros de gestão e desconhecimento pleno dos objetivos e metas de ações propostos para o programa.

C. Efetividade Social do Programa

Tendo a Efetividade Social como conceito de apropriação direta pela população dos objetivos e serviços oferecidos, o PEF apresenta indicadores que mostram a aceitação da comunidade perante suas ações. Nas quatro escolas analisadas, a população participante concorda que o PEF auxilia de forma positiva na melhoria da qualidade da educação, na manifestação de novos talentos, no fortalecimento da relação entre escola e comunidade, e na redução da marginalidade e violência local, o que mostra uma apropriação dessa população com as ações propostas pelo programa, mesmo que muitas delas se tornem incipientes no dia-a-dia.

A grande maioria dos participantes encontra-se na faixa etária que a UNESCO determina como o foco e público alvo do Programa Abrindo Espaços, jovens entre 14 e 24 anos (45,3% do total), seguido de crianças (44,1%). Os jovens dividem-se em alunos da escola (35,8%) e alunos de outras escolas (36,6%), mostrando o deslocamento de estudantes de outras UEs que não possuem o programa para as atividades em escolas em que o PEF existe.

Ficou claro no censo aplicado, que a participação da comunidade no PEF aos finais de semana, ocorre em virtude de uma opção de lazer, e não por questões como reforço escolar, ou por geração de renda. Os dados informam que 56,4% dos freqüentadores participam do PEF por ele ser uma opção de lazer, 17,3% por gostar da programação, 15,1% para encontrar os amigos, 6,1% por ser a única opção de atividade aos finais de semana no bairro, e apenas 3,9% para aprender alguma atividade de geração de renda, e 1,1% por ser

uma opção de reforço escolar, desconstruindo-se das proposituras oficiais da SEE que visam, entre outras coisas, atividades de geração de renda e atividades relacionadas ao conteúdo formal da escola como forma de melhoria da educação.

Assim a efetividade social direta, estabelecida pelas relações de apropriação dos conteúdos adquiridos pela comunidade nas atividades do PEF, torna-se de difícil quantificação, tendo em vista que a participação ocorre por via de lazer e recreação, e não de atividades de formação educacional ou profissional.

D. O que funciona no Programa Escola da Família?

- ✓ Atividades baseadas no fluxo livre, sem a obrigatoriedade de participação regular e a flexibilidade de horários, funcionam como elementos facilitadores da participação da comunidade nas atividades e projetos do PEF.
- ✓ O oferecimento de atividades de esporte e lazer para jovens socialmente excluídos, potencializando a inclusão social por meio do esporte.
- ✓ A transformação do prédio público escolar, de um lugar restrito e sombrio a um lugar de acesso geral amplo por parte da população.
- ✓ A transformação da escola como ponto de referência entre jovens aos finais de semana, favorecendo o diálogo com temas pouco abordados na escola regular da semana.
- ✓ Transformação das escolas aos sábados e domingos em espaços de novas oportunidades para crianças, jovens, adultos e idosos.
- ✓ O desenvolvimento de atividades de cultura, como forma de interação entre gerações.

E. O que não funciona no Programa Escola da Família?

- ✓ A verticalização das ações e determinações das coordenações sem levar em consideração as especificidades das regiões em que cada escola está inserida.
- ✓ O deslocamento de educadores universitários para atuação nas UEs sem conhecimento dos projetos a serem desenvolvidos e sem acompanhamento presencial das IES ao qual estão vinculados.
- ✓ A ausência de uma participação mais efetiva das IES privadas que recebem verba do governo para a destinação das bolsas de estudos.

- ✓ A atuação da direção da escola em tempo reduzido aos finais de semana, comprometendo a gestão e a participação efetiva nas decisões envolvendo as ações do PEF.
- ✓ A tentativa de focar as ações do PEF na melhoria da escola formal, tendo em vista que os dados da pesquisa mostram que a participação da comunidade aos finais de semana ocorre em virtude de uma opção de lazer e não por procura de outras formas de educação.
- ✓ A implantação de projetos institucionais, oriundos da SEE ou DE, no qual a obrigatoriedade se transforma na único motivo de sua execução, tendo em vista a baixa adesão e interesse da comunidade para essas ações verticais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Mar. 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese Doutorado em Educação. FE/USP, São Paulo, Cap. 1 (p.10-53)

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº74, Abril de 2001, 251-283p.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 45, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, Heitor de, SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 4ªed. São Paulo, Cortez, 2007, 96p.

BEZERRA NETO, Luiz, FERREIRA, Maria Lúcia. Escola da Família: Um Projeto de Inclusão? **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, nº23, set.2006, p.163-170.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2001. 119p.

BOTTANI, Norberto. Ilusão ou ingenuidade?: Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 nov. 2009

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no Centro e na Periferia do Capitalismo. **Estudos Avançados** 22 (62). 2008, 171-192p.

_____. Da Inflação à Hiperinflação: Uma abordagem Estruturalista. In: Rego, J.M. **Inflação e Hiperinflação – Interpretações e Retórica**. São Paulo. Bional, 1990, p.7-28.

CANO, Ignácio. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006, 119p.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. 4ªed. Petrópolis, Vozes. 1998, 609p.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro. tendências e perspectivas**. Brasília: INEP, 1998, 68p.

CASSASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº114. Novembro 2001, p.7-28

CENTRO DE ESTUDOS E MAPEAMENTO DA EXCLUSÃO SOCIAL PARA POLÍTICAS PÚBLICAS – CEMESPP. **SIGI: Sistema de Informação para Tomada de Decisão Municipal**. UNESP. Relatório de Pesquisa Submetido à Avaliação do Programa de Políticas Públicas da FAPESP. 2000, 89p.

_____. **Sistema de Informação para Tomada de Decisão Municipal**. Fase II. Relatório Parcial. UNESP. Relatório de Pesquisa Submetido à Avaliação do Programa de Políticas Públicas da FAPESP. 2002, 88p.

COHEN, Ernesto, FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993, 312p.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Manual Operacional para comitês de ética em pesquisa**. Ministério da Saúde. 4ªed. Brasília. Editora do Ministério da saúde, 2006, 138p.

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, 288p.

DITTRICH, Regina, et al. Paired comparison approach for the analysis of sets of Likert-scale responses. **Statistical Modelling**. 2007, V.7, Nº1, 3-28p.

DI GIORGI, Cristiano A. G. **Uma outra escola é possível**. Campinas: Mercado das Letras. Cap.4. 2001

DISKIN, Lia, ROIZMAN, Laura G. **Paz Como se Faz? Semeando Cultura de Paz nas Escolas**. Brasília. Governo do Estado de Sergipe. UNESCO, 2002. 95p.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa: V.34. Nº123 set/dez. 2004

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o Mundo da Cultura**. 1999. 222f. Tese de Doutorado – Universidade de Campinas – publicação UNESCO

FEIJÓ, Maria Cristina, ASSIS, Simone Gonçalves de. O Contexto da Exclusão Social e de vulnerabilidade de jovens infratores e suas famílias. **Estudos de Psicologia**. V.9. Nº1. 2004, p.157-166

FERRARI FILHO, Fernando. As concepções Teórico-Analíticas e as proposições de política econômica por Keynes. **Revista Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 10 (2), mai./ago. 2006. 213-236p.

FIGUEIREDO, Marcus Faria, FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e Avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: IDESP, 1986

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social: IPVS**. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/web/ipvs/index_ipvs.htm. Acesso em: 27 de Out. 2009

GHANEM, Elie, TRILLA, Jaume. **Educação Formal e Não-Formal**. São Paulo: Summus, 2008, 167p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 4.ed. São Paulo, Cortez. 2008

_____. Educação Não-Formal e o Educador Social. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal. Ano X – Nº19 . p.121-140. 2º semestre 2008.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**. Traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília. UNESCO, 2001. 112p.

_____. **Abrindo espaços: Múltiplos olhares**. Brasília. UNESCO, Fundação Vale, 2008. 224p.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais. Nº01. Brasília. DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. 35p.

HADDAD, Sérgio (et al). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2008, 214p.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 1977

HELLER, Hermann. **Teoria do Estado**. São Paulo. Editora Mestre Jou. 1968

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**. Ano XXI, nº55. novembro 2001, 30-41p

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. Nova Cultural. 2.ed. São Paulo: 1985, 333p.

KUZNETS, Simon. **O Crescimento Econômico do Pós-Guerra**. Cambridge, Massachusetts. Harvard University. 1966. 148p. Tradução: Editora Fundo de Cultura S.A.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, DI GIORGI, Cristiano A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista Educação**. UFMS. 2004

LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal. Ano X, Nº19 – 2º semestre/2008. 141-175p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação Comparada**. 3ªed. Brasília. MEC/Inep. 2004, 250p.

MABBOTT, J. D. **O Estado e o Cidadão. Uma Introdução à Filosofia Política**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço Mundo: As condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol.25, n.89, Set/Dez. 2004, p.1301-1332

MARINO, Eduardo. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais**. 2ªed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003, 110p.

MARTINS, Ângela Maria. Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. Nº120, novembro de 2003, 221-238p.

NAÍM, Moíses. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro. 2000. 1-11p.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz**. Brasília, UNESCO. 2004, 108p.

_____. **Construindo Saberes**: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços e Cultura para a Paz. Brasília, UNESCO, 2008, 77p.

_____. **Fortalecendo Competências**. Formação Continuada para o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Brasília, UNESCO, 2008, 87p.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade. Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1989

PEREIRA. Júlio César Rodrigues. **Análise de Dados Qualitativos**. Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, 156p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: Conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociologia**, Campinas, V.27, Nº94, jan/abr 2006, p.155-178

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**. Métodos e Técnicas. 3ªed. São Paulo: Atlas, 2008, 334p.

RICO, Elizabeth Melo, et al. **Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate**. 5ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2007, 155p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2003

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. V.12, N.34. Jan/Abril 2007.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas aos fins de semana**. Brasília, UNESCO. 2008

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação. Contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978, 160p.

SATO, Eiiti. Conflito e cooperação nas relações internacionais. As organizações internacionais no século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Nº46 (2). 2003, 161-176p.

SÃO PAULO (Estado). **Idéias 32**. Escola da Família. Fundação para o Desenvolvimento da Educação: São Paulo, 2004, 280p.

_____. Secretaria de Educação. Resolução 82 de 11 de Dezembro de 2006. **Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família**.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e Exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 3, nº6, jul/dez 2001, p.107-198

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Cortez Editora. 2002, 224p.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. ANPED. 1996. nº1

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In Tommasi, Livia de (et al). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora. 1996, 15-40p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma Teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados. 3ª Edição, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. **A Política da Educação Não-Formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Abrindo Espaços: Guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008, 93p.

_____. **Lidando com a violência nas escolas: O papel da UNESCO/BRASIL.** Relatório BR/2003/PI/H/4. UNESCO BRASIL. 2003, 28p.

_____. **UNESCO: O que é? O que Faz?** Setor de Informação Pública da UNESCO. Brasília, 2007

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social.** São Paulo: Cortez. 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabeno de. **Política Educacional no Brasil. Introdução Histórica.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007, 188p.

VILLARREAL, René. Economia Mista e jurisdição do Estado: para uma teoria da intervenção do Estado na Economia. In: **Revista de Economia Política**, Vol.4, nº4. outubro-dezembro. 1984. 62-88p.

SITES CONSULTADOS

www.capes.gov.br (Portal de periódico da Capes)

www.educacao.sp.gov.br (Secretaria Estadual da Educação)

www.estadao.com.br (Jornal O Estado de São Paulo)

www.escoladafamilia.sp.gov.br (Programa Escola da Família)

www.fapesp.br (FAPESP)

www.fazenda.sp.gov.br (Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo)

www.ibge.gov.br (IBGE)

www.imprensaoficial.sp.gov.br (Diário Oficial do Estado de Estado de São Paulo)

www.inep.gov.br (INEP)

www.mec.gov.br (Ministério da Educação)

www.scielo.br (SciELO)

www.seade.gov.br (Fundação SEADE)

www.unesco.org (UNESCO)

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário aplicado às Equipes de Trabalho

ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

U.E	
NÃO PREENCHER	

Gostaríamos de avaliar o Programa Escola da Família em alguns setores, sua participação é muito importante e acontecerá de forma anônima, somente o pesquisador terá acesso as respostas deste questionário. Você pode deixar de participar dessa pesquisa quando quiser. Caso escolha participar **faça um círculo** na opção que achar mais adequada em cada questão.

A) Avalie o **Impacto** do Programa Escola da Família nos seguintes aspectos:

1) Impacto na Melhoria da Educação das Escolas Públicas do Estado de São

Paulo:

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

2) Impacto na ampliação do Acesso ao Ensino Superior Gratuito:

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

3) Impacto na aproximação da Relação entre a Comunidade e a Escola:

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

4) Impacto Socioeconômico na Comunidade através das Oficinas de Qualificação

Profissional

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

5) Impacto Social na Comunidade através das Atividades de Lazer e Cultura:

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

6) Impacto na Redução da Violência Escolar e do Entorno Local (proximidades da escola):

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito Grande

B) Gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre você

7) No momento você está:

- a) apenas estudando
- b) estudando e trabalhando

8) Qual a sua idade: _____ **9) Sexo:** [a] Masculino [b] Feminino

10) Onde você mora? [a] No Bairro próximo a esta escola [b] Em outro Bairro distante desta escola

11) As atividades que você desenvolve aqui na Escola da Família de alguma forma contribuem para sua formação acadêmica e profissional?

- a) não contribuem
- b) pouco contribui
- c) contribui razoavelmente
- d) contribuem bastante

12) A sua Faculdade/Universidade faz algum acompanhamento de sua participação no Programa Escola da Família?

- a) Entrego relatório de atividades desenvolvidas
- b) Entrego relatório de atividades desenvolvidas e tenho reuniões de acompanhamento
- c) Tenho reuniões de acompanhamento
- d) Não existe acompanhamento

13) Você se considera preparado para atuar como Educador nas atividades e projetos do Programa Escola da Família?

- a) não me considero preparado
- b) considero-me pouco preparado
- c) considero-me preparado
- d) considero-me totalmente preparado

14) Ao elaborar o(s) projeto (s) que desenvolve na Escola da Família, como você procedeu:

- a) elaborei sozinho
- b) elaborei em parceria com o educador profissional
- c) elaborei em parceria ou através das idéias das pessoas da comunidade
- d) o projeto era de outro universitário e passou para mim
- e) o projeto veio pronto da Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação

15) Qual o maior empecilho ao desenvolvimento do Programa Escola da Família?

- a) Falta de verba e/ou materiais para desenvolvimento dos projetos
- b) O Trabalho ser aos sábados e domingos
- c) A cobrança da coordenação por público nas atividades
- d) O descompromisso do público participante nas atividades
- e) A burocracia do programa na exigência de relatórios

16) Qual a maior vantagem do Programa Escola da Família?

- a) Integração entre comunidade e escola
- b) Auxílio na redução da violência no entorno escolar
- c) Capacitação profissional da comunidade
- d) A participação de jovens e adolescentes socialmente excluídos
- e) A possibilidade de melhoria da qualidade da educação

APÊNDICE B

Questionário aplicado ao Público Participante

ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

U.E	
NÃO PREENCHER	

"Gostaríamos de avaliar o Programa Escola da Família em alguns quesitos, sua participação é muito importante e acontecerá de forma anônima. Você pode deixar de participar dessa pesquisa quando quiser."

Item A) Informações Pessoais

1) Idade: _____ **Sexo** [1] Masculino [2] Feminino

(Maiores de 13 anos respondem também ao item "B" no verso)

2) Vínculo com a escola:

A	É Aluno da Escola	D	Funcionário ou Professor da escola
B	É Aluno de outra escola	E	Membro da comunidade
C	Pai ou mãe de aluno	F	Outro

3) Local de Moradia:

A	No mesmo bairro: próximo a Escola
B	Em outro bairro: distante da Escola
C	Em outra cidade

4) Ocupação:

A	Apenas Estudando	C	Estudando e Trabalhando
B	Apenas Trabalhando	D	A procura de emprego

5) Tempo de participação no Programa Escola da Família:

A	Menos de 1 mês	D	Entre 2 e 3 anos
B	Menos de 1 ano	E	Entre 3 e 4 anos
C	Entre 1 e 2 anos	F	Mais de 4 anos

6) Quantas atividades (oficinas) em média participa aos finais de semana no PEF?

A	1 atividade	D	4 atividades
B	2 atividades	E	5 atividades
C	3 atividades	F	Mais de 5 atividades

7) Principal motivo para participar do Programa Escola da Família:

A	Por ser uma opção de lazer (brincadeiras, esportes)
B	Por gostar da programação (oficinas, projetos)
C	Para encontrar os amigos
D	Por ser uma opção de reforço escolar

E	Por ser a única opção de atividade aos fins de semana no bairro
F	Para aprender alguma atividade que me gere renda

8) De 0 (zero) a 10 (dez), qual a nota que você atribui ao Programa Escola da Família?

[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]

Item B) Avaliação do Programa Escola da Família:

Como você considera as atividades e projetos desenvolvidos pelo Programa Escola da Família com relação às **frases de afirmação** a seguir:

9) O Programa Escola da Família contribui para a melhoria da educação do Estado de São Paulo

- a) Discordo Plenamente
- b) Discordo
- c) Nem concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo Plenamente

10) O Programa Escola da Família oferece oportunidade de manifestar talentos ignorados pela escola regular

- a) Discordo Plenamente
- b) Discordo
- c) Nem concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo Plenamente

11) As atividades do Programa Escola da Família fortalecem a relação entre a comunidade e a escola.

- a) Discordo Plenamente
- b) Discordo
- c) Nem concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo Plenamente

12) Agressões pessoais e brigas acontecem com frequência perto e dentro da escola

- a) Discordo Plenamente
- b) Discordo
- c) Nem concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo Plenamente

13) O Programa Escola da Família auxilia na redução da marginalidade local e violência escolar

- a) Discordo Plenamente
- b) Discordo
- c) Nem concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo Plenamente

14) Como conheceu o Programa Escola da Família?

A	Professores	E	Rádio
B	Cartazes na Escola	F	Televisão
C	Cartazes fora da Escola	G	Jornal
D	Indicação de Colegas	H	Panfletos