

DÉBORAH MACIEL CORRÊA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA  
ESCOLAR EM MINAS GERAIS:  
O CASO DO PROJETO *ESCOLA VIVA*,  
*COMUNIDADE ATIVA***

BELO HORIZONTE, MG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG

2007

DÉBORAH MACIEL CORRÊA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A REDUÇÃO DA  
VIOLÊNCIA ESCOLAR EM MINAS GERAIS:  
O CASO DO PROJETO *ESCOLA VIVA, COMUNIDADE ATIVA*

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial para obtenção do  
Título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Nigel Brooke

Belo Horizonte, MG  
Faculdade de Educação - UFMG  
2007

## AGRADECIMENTOS

Construir um percurso acadêmico depende, sem dúvida, de uma caminhada árdua, em que a constância, a disciplina, a humildade e a paciência devem ser as companheiras de todas as horas. Muitas vezes implica em momentos de solidão, de dúvidas e de cansaços...

Nessas horas é bom lembrarmos que temos ao lado pessoas especiais que, cada uma à sua maneira, se postam como Virgílio ao lado de Dante, acompanhando-nos na difícil travessia.

A realização desta pesquisa não teria sido possível sem o auxílio incomensurável de algumas pessoas que desempenharam essa função. A elas, quero dizer, agora, meu muito obrigado:

Ao meu orientador, prof. Dr. Nigel Brooke, pela presença ativa, esclarecedora e vivaz durante todo o percurso, instigando-me a sempre pensar mais longe, com rigor teórico, metodológico e científico. Por ter me ensinado raciocinar como avaliadora consciente dos limites e impasses com que todo pesquisador deve saber lidar. Cada encontro foi sempre um novo vislumbre do quanto eu ainda tenho que caminhar. Sua experiência é um exemplo incontestável.

Ao prof. Dr. Luis Alberto Oliveira Gonçalves pela assistência sempre prontamente dispensada, enriquecendo-nos com sua expertise sobre o tema da violência escolar, e pelo respeito com que acolheu este trabalho.

Aos colegas da SEE/MG que sempre prontamente me disponibilizaram os dados solicitados.

Aos colegas do CRISP pelo acesso aos bancos de dados da Polícia Militar e pelos esclarecimentos sempre prontamente atendidos.

Aos colegas do GAME com os quais pude dividir inquietações, mas também buscar soluções oportunas.

Aos colegas do TRE/MG que colaboraram facilitando minha organização diária de horários e presenças, além da torcida pelo meu sucesso.

Aos colegas do Mestrado da FAE, com quem troquei idéias e inquietações próprias aos mestrandos.

À minha família que, mesmo de longe, sempre torceu e acreditou que eu chegaria ao fim da caminhada. A vocês, pai e mãe, eu devo o acesso ao percurso que me possibilitou ingressar nesse curso, nessa instituição, e fazer parte, infelizmente, de uma minoria que tem acesso aos bens culturais desse país.

Ao meu querido esposo, interlocutor permanente, que abdicou de muitos momentos de prazer para estar ao meu lado, ajudando-me a organizar os pensamentos, a não desistir nos momentos de dúvida e, principalmente, pela sustentação afetiva e psicológica indispensáveis a todo processo de construção de conhecimento. Você é o único que realmente sabe o que significou para mim cada dia desse processo.

A todos, enfim, que confiaram em minha capacidade e me mantiveram firme com suas doces palavras.

*Para Sérgio A. Nogueira, companheiro inestimável  
de todas as horas.*

## RESUMO

A pesquisa teve como objeto a avaliação dos impactos produzidos pelo Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, instituído em 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sobre os dois principais objetivos dessa política: a redução da violência e melhoria do rendimento escolar das instituições participantes.

Utilizou-se uma metodologia quantitativa de desenho quase-experimental por meio da qual foi possível realizar uma análise comparativa dos resultados das escolas antes e depois de três anos do projeto. Foram definidos dois grupos de pesquisa: um grupo formado pelas 79 escolas estaduais de Belo Horizonte participantes da 1ª fase de implantação do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, e um grupo de controle, contendo 21 escolas estaduais de Belo Horizonte não submetidas ao projeto, mas similares às escolas do projeto em termos de nível de ensino, número de alunos e nível socioeconômico dos alunos.

Foram definidas duas variáveis de análise: o número de ocorrências policiais, classificadas em violência contra o patrimônio e violência contra a pessoa; além dos resultados de desempenho escolar em Matemática e Português da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados para cada uma das escolas integrantes dos dois grupos de pesquisa. A fim de comparar os resultados antes e após três anos de implantação do projeto EVCA, foram analisados os dados de ocorrências policiais dos anos de 1999 e 2000 com 2005 e 2006. Para a análise dos resultados sobre o desempenho escolar foram comparados os dados do SIMAVE de 2002 (Português) e 2003 (Matemática) com os dados da Prova Brasil de 2005 (Português e Matemática).

Foram comparadas as médias por grupos de escolas em função de cada variável e ao longo do período considerado. Foram feitos cruzamentos de dados em função do nível socioeconômico e em função do número de alunos das escolas.

Como resultados da pesquisa, evidenciou-se que, no que diz respeito às ocorrências policiais, o Projeto EVCA apresentou resultados positivos fazendo com que o número total de ocorrências subisse menos nas escolas do projeto em comparação ao grupo de controle. Além disso atuou na redução da violência contra o patrimônio no período avaliado. Quanto aos resultados de desempenho escolar, avaliou-se que o Projeto EVCA não apresentou resultados significativos, uma vez que os dois grupos pesquisados apresentaram resultados semelhantes.

**Palavras-chave:** avaliação, políticas públicas, violência escolar, desempenho escolar.

## ABSTRACT

The research was to evaluate the impact of the Living School, Active Community Project (EVCA), established in 2003 by the Secretary of State for Education of Minas Gerais, on the two principal objectives of the policy: to reduce violence and improve the school performance of participating institutions.

Use was made of a quasi-experimental quantitative research methodology which opted for the comparative analysis of the results. Two groups of schools were included; a group comprised of the 79 state schools of Belo Horizonte participating in the 1st phase of implementation of the Living School, Community Active Project, and a control group containing 21 state schools in Belo Horizonte not subject to the government project but similar in terms of the level of education, the number of students and the socioeconomic level of the students.

To determine whether the project had achieved its goals, two sets of variables were analyzed: the number of police reports, classified either as violence against property or violence against the person and the average results of student performance in mathematics and portuguese in the 4<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of Elementary School. The data were collected for each of the schools belonging to the two groups. In order to compare the results before and after 3 years of implementation of the EVCA project, data was collected from police reports for the years 1999 and 2000 and 2005 and 2006. For the analysis of school performance results data from SIMAVE 2002 (portuguese) and 2003 (mathematics) were compared with the data from the Prova Brazil test of 2005 (portuguese and mathematics).

The means of the two groups of schools were compared regarding each variable and over the period considered. Studies were made taking into consideration the socioeconomic level of the schools and the number of students in the schools.

As a result, the research showed that, with respect to police reports, the EVCA Project had a positive effect to the extent that the total number of reports went up less in project schools when compared to the control group. The project was seen to act in reducing the level of violence against property over the period evaluated. As to school performance results, it is suggested that the EVCA Project did not produce any significant impact, as the two groups presented the same results.

**Keywords:** evaluation, public policies, school violence, school performance.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
2.1. A Avaliação de Políticas Públicas: contexto, determinantes e justificativa	20
2.1.1. A reforma administrativa do Estado – breve histórico	20
2.1.2. Emergência e consolidação do campo da Avaliação de Políticas Públicas	23
2.1.3. As aplicações e os aproveitamentos das avaliações produzidas	25
2.1.4. Por que avaliar – introduzindo a noção de <i>accountability</i>	26
2.2. Políticas Públicas na gestão do Governo Aécio Neves	30
2.3 O Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	35
2.3.1. O processo de seleção das escolas participantes	36
2.3.2. A estrutura do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	39
2.3.3. O gerenciamento dos recursos financeiros destinados ao Projeto	44
2.3.4. Resultados esperados do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	47
2.3.5. Avaliação dos resultados pela SEE/MG	49
2.3.6. Os pressupostos teóricos do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	49
3. REVISITANDO O TEMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	52
3.1. O tema da violência escolar na pesquisa em educação	52
3.2. Tendências inovadoras da pesquisa sobre violência na escola	55
3.3. As iniciativas públicas para a redução da violência nas escolas brasileiras	57
3.4. Algumas abordagens teóricas sobre a violência escolar	60
3.4.1. A análise da conjuntura macroeconômica e social como fonte geradora de violência	61
3.4.2. As discussões em torno da função social da escola na atualidade e sua relação com a violência escolar	63
3.4.3. A dinâmica escolar como geradora de violência	66
3.4.4. Aspectos psicossociológicos	67
4. METODOLOGIA	70
4.1. Questões norteadoras da pesquisa	70
4.2. Definindo a Avaliação de Políticas Públicas	75
4.3. O desenho da pesquisa – opção metodológica	76
4.4. Constituição dos grupos de pesquisa	79
4.4.1. O grupo de pesquisa	79



4.4.2. O grupo de controle	80
4.5. Definição das variáveis de análise	87
4.5.1. Os dados de desempenho escolar	88
a) Medida de Desempenho Escolar anterior ao Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	90
b) Medida de Desempenho Escolar após três anos do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	90
4.5.2. Os dados de violência escolar	92
a) Os dados de violência anteriores ao Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	93
b) Os dados de violência após três anos de implantação do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	94
4.5.3. O tratamento dos dados	95
a) O tratamento dos dados de desempenho escolar	95
b) O tratamento dos dados de violência escolar	96
5. RESULTADOS	99
5.1. Resultados do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i> sobre a violência escolar	99
5.1.1. Comparação dos grupos de pesquisa antes da implantação do Projeto <i>Escola Viva, Comunidade Ativa</i>	101
5.1.2. Resultados Globais	105
a) Aumento da violência no período analisado	105
b) A relação entre NSE e violência	106
c) A relação entre o número de alunos e violência	108
d) As diferenças entre os grupos de pesquisa	109
5.1.3. Resultados comparativos: detalhamento das taxas de ocorrências para cada categoria de análise	111
a) Violência contra a pessoa	111
b) Violência contra o patrimônio	117
5.2. Resultados do projeto EVCA sobre os resultados de desempenho dos alunos	123
5.2.1. Comparação dos grupos de pesquisa antes do projeto EVCA	125
5.2.2. Tendências globais	128
a) Tendência geral do Estado de Minas Gerais	128
b) Tendência geral das escolas pesquisadas	129
c) Relação entre NSE e desempenho	130
d) Relação entre desempenho e número de alunos	131

e) As diferenças entre os grupos de escolas	133
5.2.3. Resultados comparativos detalhados por NSE e por número de alunos das escolas	137
a) Resultados de desempenho em português	137
b) Resultados de desempenho em matemática	142
5.3. Discussão dos Resultados	146
5.3.1. Resultados sobre a violência escolar	146
5.3.2. Resultados sobre o desempenho escolar	153
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	Variáveis e Indicadores usados no Cálculo do IVS	38
QUADRO 2	Número de Escolas do Projeto EVCA por Nível Socioeconômico	82
QUADRO 3	Número de Escolas por Faixa de Nível Socioeconômico Segundo a Proporção de 25%	83
QUADRO 4	Número de Escolas por Faixa de Nível Socioeconômico e Grupo	85
QUADRO 5	Universo de Escolas Definidas para a Pesquisa	85

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escola	102
TABELA 2. Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escolas e NSE	102
TABELA 3. Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escolas e Número de Alunos	103
TABELA 4. Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza, por 100 alunos, em 1999/2000, por Grupo de Escolas e Número de Alunos	104
TABELA 5. Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006	105
TABELA 6. Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, e NSE	106
TABELA 7. Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos	108
TABELA 8. Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas	110
TABELA 9. Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas	111
TABELA 10. Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e NSE	113
TABELA 11. Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e Número de Alunos	115
TABELA 12. Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas	117
TABELA 13. Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e NSE	120
TABELA 14. Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupos de Escolas e Número de Alunos	122
TABELA 15. Média de Desempenho em Português e Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas	125
TABELA 16. Média de Desempenho em Português em 2002/2003 por Grupo de Escolas e NSE	126
TABELA 17. Média de Desempenho em Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas e NSE	127
TABELA 18. Média de Desempenho em Português em 2002/2003 por Grupo de Escolas e No de alunos	127
TABELA 19. Média de Desempenho em Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas e No de alunos	128
TABELA 20. Média de Desempenho no SIMAVE das Escolas Estaduais de Minas Gerais em 2002 e 2006	129
TABELA 21. Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries das Escolas do	130

Projeto EVCA e de Controle, em 2002 e 2005	
TABELA 22. Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries das Escolas do Projeto EVCA e de Controle, em 2002 e 2005	130
TABELA 23. Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2002 e 2005, por NSE	130
TABELA 24. Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por NSE	131
TABELA 25. Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2002 e 2005 por Número de Alunos	132
TABELA 26. Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Número de Alunos	132
TABELA 27. Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas	134
TABELA 28. Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas	135
TABELA 29. Desempenho em Português 4ª série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE	137
TABELA 30. Desempenho em Português 8ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE	138
TABELA 31. Desempenho em Português 4ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e por Número de Alunos	140
TABELA 32. Desempenho em Português 8ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e por Número de Alunos	140
TABELA 33. Desempenho em Matemática 4ª Série em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE	142
TABELA 34. Desempenho em Matemática 8ª Série em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE	143
TABELA 35. Desempenho em Matemática 4ª série, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e Número de Alunos	145
TABELA 36. Desempenho em Matemática 8ª série, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e Número de Alunos	145
TABELA 37. Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos no Período de 2003-2006, por Grupo de Escolas	149
TABELA 38. Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de escolas e por Ano	150
TABELA 39. Média per capita, em Reais, dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de escolas e por Ano	150
TABELA 40. Ocorrências de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupos de Escolas, e Recursos Financeiros Recebidos no Período	151

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006 por NSE	107
GRÁFICO 2	Média de Ocorrências Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 E 2005/2006, por Grupo de Escolas	112
GRÁFICO 3	Média de Ocorrências Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006 por NSE	114
GRÁFICO 4	Média de Ocorrências Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por NSE	114
GRÁFICO 5	Média de Ocorrências Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos	116
GRÁFICO 6	Média de Ocorrências Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos	116
GRÁFICO 7	Média de Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas	118
GRÁFICO 8	Média de Ocorrências Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, e por NSE	121
GRÁFICO 9	Média de ocorrências Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, E por NSE	121
GRÁFICO 10	Média de Ocorrências Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos	123
GRÁFICO 11	Média de Ocorrências Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos	123
GRÁFICO 12	Desempenho Médio em Português por Série e Grupo de escolas em 2002 e 2005	134
GRÁFICO 13	Desempenho em Matemática por Série e Grupo de Escolas em 2003 e 2005	136
GRÁFICO 14	Desempenho em Português das Escolas do Projeto EVCA, em 2002 e 2005, Por NSE	139
GRÁFICO 15	Desempenho em Português das Escolas do Grupo de Controle em 2002 e 2005, por NSE,	139
GRÁFICO 16	Desempenho em Português nas Escolas do Projeto EVCA em 2002 e 2005, por Número de Alunos	141
GRÁFICO 17	Desempenho em Português nas Escolas do Grupo de Controle em 2002 e 2005, por Número de Alunos,	141
GRÁFICO 18	Desempenho em Matemática nas Escolas do Projeto EVCA em 2003 e 2005, por NSE	144
GRÁFICO 19	Desempenho em Matemática nas Escolas do Grupo de Controle em 2003 e 2005, por NSE	144
GRÁFICO 20	Desempenho em Matemática nas Escolas do Projeto EVCA em 2003 e 2005, por Número de Alunos	146

GRÁFICO 21 Desempenho em Matemática nas Escolas do Grupo de Controle em 2003 e 2005, por Número de Alunos	146
GRÁFICO 22 Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de Escolas e Por Ano	151

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação de políticas públicas tem se consolidado como um campo de pesquisa que vem crescendo substancialmente nos últimos anos. A reforma administrativa do setor público, que ganhou corpo em meados da década de noventa, trouxe para a pauta das discussões a necessidade de se repensar os modelos de gestão vigentes em que predominavam a ineficiência, a burocracia excessiva e o alto custo da máquina administrativa.

Paralelo a esse movimento, a sociedade civil mais esclarecida passa, cada vez mais, a cobrar de seus governantes resultados concretos das promessas de campanha.

Ao longo da história do Brasil, a população assistiu ao nascimento e morte, muitas vezes prematura, de propostas governamentais para o desenvolvimento da nação nas mais diversas áreas. No campo educacional não foi diferente. É comum ouvir dos profissionais da área referências aos projetos educacionais de governos anteriores que foram substituídos quando da posse do governo seguinte simplesmente pelo fato de que eram frutos de políticos da oposição. Infelizmente, o que talvez poucos saibam, é o quanto esses projetos deixados para trás custaram aos cofres públicos. Pouco se sabe, também, acerca dos resultados e impactos das políticas sobre as realidades que buscavam transformar.

Dizendo-se sintonizado com esse novo contexto de mudanças, o Governo de Minas Gerais, na gestão Aécio Neves iniciada em 2003, propôs um pacote de medidas administrativas intituladas “*Choque de Gestão*” com o intuito de alcançar maior eficiência no trato da coisa pública, por meio de projetos monitorados, com fins específicos e mensuráveis, para cada área estratégica de gestão.

No campo educacional vários projetos foram propostos no intuito de melhorar a qualidade da educação pública oferecida à sociedade e solucionar os problemas diagnosticados. Um dos projetos que receberam grande destaque nesse governo foi o projeto “*Escola Viva, Comunidade Ativa*” – EVCA.



O projeto EVCA se debruçou sobre o crescente problema da violência urbana que passou a invadir, também, os territórios escolares, sobretudo a partir do final da década de 1980. As conseqüências negativas da violência sobre as instituições escolares multiplicam-se a cada dia. No âmbito financeiro, os prejuízos provocados pelos roubos, arrombamentos e depredações dos prédios escolares atingem a casa dos milhões de reais a cada ano, fazendo com que a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG - tenha que destinar recursos, cada vez mais escassos, para o reaparelhamento das escolas enquanto deveria empregar os mesmos recursos no desenvolvimento das instituições e na capacitação docente. No âmbito educacional, os estudos produzidos pelos especialistas da área vêm demonstrando que a violência diminui consideravelmente o estabelecimento das condições adequadas para que ocorra o processo educativo, atividade fim de toda escola. A violência escolar, neste sentido, altera o funcionamento e a organização escolar; tumultua o dia a dia de professores, funcionários, alunos e da própria comunidade circundante. Instaura um clima de medo e ameaça iminente onde deveria existir um ambiente de paz com plenas condições para que se desenvolva a aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências necessárias para a sobrevivência na sociedade complexa em que vivemos, mas, também, dos valores fundamentais para a melhoria das condições de vida e garantia dos direitos humanos para todos indistintamente.

Um dos indicadores dos impactos da violência sobre as escolas são os baixos desempenhos apresentados pelos alunos nas avaliações sistêmicas de rendimento escolar. Os resultados apresentados por essas escolas são significativamente inferiores aos apresentados por escolas não acometidas pelo problema (SEE/MG, 2004). Os levantamentos feitos pelas Secretarias de Educação e pelos estudiosos do assunto indicam que a violência escolar é consideravelmente maior nas escolas situadas nas áreas de maior vulnerabilidade social, onde residem populações de baixo nível socioeconômico.

A SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - demonstrou sua preocupação com a questão ao apresentar o projeto EVCA com uma série de ações

voltadas a proporcionar às escolas atingidas pelo problema as condições necessárias para o restabelecimento de um ambiente adequado ao desenvolvimento da aprendizagem.

Como será detalhadamente descrito ao longo deste trabalho, o projeto EVCA significou para os cofres públicos um gasto adicional de quase 40 milhões de reais no período compreendido entre 2003 a 2006. Esse montante implicou na elaboração de um ambicioso plano de ação voltado para as escolas selecionadas de modo a buscar reduzir a incidência da violência e melhorar os resultados de desempenho nas avaliações da educação pública no Estado.

Em consonância com a crescente preocupação sobre a efetividade das políticas educacionais, visando o emprego adequado dos recursos públicos e a produção de políticas públicas capazes de responder às demandas fundamentais da educação pública no Brasil e no Estado, entendemos que é preciso tomar o projeto EVCA como objeto de avaliação a fim de verificar se realmente realizou o que propôs.

Num contexto de mudanças velozes na estrutura da organização social como vimos enfrentando nas últimas décadas, em que predominam a escassez de recursos públicos ao mesmo tempo em que aumentam as demandas sociais, faz-se imprescindível o acompanhamento dos programas governamentais por parte, não só, da sociedade civil, mas também pela academia. Acreditamos que interrogar sobre os resultados de um projeto de governo com vistas a compreender os processos e pressupostos que os determinaram é contribuir para a produção de conhecimento tão necessário à área da avaliação de políticas públicas ainda em consolidação nos meios universitários brasileiros.

A pesquisa que será apresentada nesta dissertação de mestrado é fruto de nosso esforço em produzir uma avaliação dos impactos apresentados pelo projeto EVCA sobre seus dois focos prioritários: a redução da violência e a melhoria do desempenho das escolas participantes. Portanto, nosso foco não se centrou em aprofundar teoricamente o tema da violência escolar, apesar de, obviamente, situarmos algumas das principais questões que circunscrevem o campo.

Como veremos, o projeto EVCA desenvolveu-se em três fases, mas para a realização desta pesquisa focalizamos apenas a ação do projeto sobre as escolas que integraram o grupo selecionado para a primeira fase de implantação, circunscrito a 79 escolas estaduais de Belo Horizonte.

A pesquisa adotou uma metodologia quantitativa num desenho quase-experimental que será detalhadamente descrita ao longo da dissertação. Uma vez que buscamos mensurar os impactos do projeto sobre as escolas, estávamos diante de um estudo comparativo. Comparar, no âmbito desta pesquisa, significou mensurar os dados referentes à violência e ao desempenho para cada uma das escolas selecionadas, situando-os no tempo, ou seja, com uma medida antes da implantação do projeto e depois dele. Além disto, para saber se as mudanças encontradas estavam relacionadas com o projeto EVCA foi preciso constituir um grupo de controle formado por escolas não incluídas pela SEE.

A medida utilizada para mensurar a incidência da violência nas escolas foi o levantamento do número de ocorrências policiais registradas pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) nos períodos estudados.

Para acompanhar as mudanças nos níveis de desempenho apresentados pelas escolas utilizamos os resultados dos testes de português e matemática produzidos no âmbito das avaliações de grande porte como o SIMAVE/PROEB e o SAEB/Prova Brasil durante o período de realização do mestrado.

É interessante destacar que até o momento de finalização do trabalho deste mestrado a SEE/MG ainda não havia realizado nenhuma avaliação do projeto nos moldes aqui descritos, apenas relatórios descritivos das atividades ao longo do período. O Governo Aécio Neves se reelegeu no final de 2006, para seu segundo mandato. Isto significa que o projeto EVCA funcionará por mais quatro anos no mínimo. Serão, portanto, mais um montante de recursos destinados para o mesmo fim. Será essa uma boa estratégia governamental? Justificar-se-ão os recursos empregados e os valores gastos? Esperamos, por meio deste estudo, apontar respostas para essa pergunta.

Estamos conscientes de que os resultados da avaliação por nós realizada necessitarão de informações adicionais e aprofundamentos com análises de caráter qualitativo, possíveis de serem realizadas em futuros estudos. Esta, porém, é nossa contribuição frente aos recursos de que dispúnhamos.

É necessário dar os primeiros passos, e interrogar as políticas públicas apresentadas pelos governos. Promover, enfim, um exercício permanente em direção ao fortalecimento da democracia brasileira, ainda em construção.

## **2. DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Neste capítulo passaremos a apresentar o objeto da pesquisa aqui descrita, as características do projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa* e o contexto de reformas políticas e administrativas em que foi gerado.

### **2.1. A Avaliação de Políticas Públicas: contexto, determinantes e justificativa**

Antes de descrevermos o projeto EVCA, objeto deste trabalho, faremos uma breve exposição sobre o campo de estudos da avaliação de políticas públicas, de modo a situar a pesquisa no seu campo acadêmico.

#### **2.1.1. A Reforma Administrativa do Estado – um breve histórico**

A administração pública brasileira vem, desde meados da década de noventa, passando por uma série de reformas gerenciais que persistem até o presente momento.

Como nos apresenta Bresser-Pereira (2001), sustentado por outros estudiosos do assunto, a administração pública passou por três fases distintas desde a fundação do Estado brasileiro independente no século XIX.

A primeira delas é a fase denominada administração pública patrimonial característica do Brasil do século XIX em que predominava o Estado Oligárquico com uma pequena elite de senhores de terra e políticos patrimonialistas que dominavam o país. A função do Estado nessa época estava voltada para garantir empregos para a classe média ligada por laços de família aos proprietários rurais. Devia-se isto ao fato de que o aparelho do Estado funcionava como uma extensão do poder do soberano. Os critérios administrativos eram pessoais e a preocupação com a eficiência da máquina estatal praticamente nula.

A fase da Primeira República ensejou um período de transição que implicou numa mudança substantiva para a administração pública: a presença dos militares do Exército no poder, não legitimamente incluídos nos círculos aristocráticos do Império. Nesse momento aparecem, pela primeira vez, representantes da classe média tecnoburocrática que teria enorme expansão no século XX. Com a Era Vargas, posteriormente, configurou-se, de fato, a reforma burocrática brasileira, que inaugurou a fase da administração pública burocrática. Em 1938 ocorre a criação do DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público – que passou a ser o formulador e executor da nova forma de pensar e organizar a administração pública. Iniciam-se aí a busca pela profissionalização; a idéia de carreira; a hierarquia funcional; a impessoalidade e o formalismo. Essa forma de organização almejava combater o estado nepotista e corrupto adotando, então, a ênfase no controle rígido dos processos, desde a admissão de pessoal, compras e atendimento de demandas. Com o tempo, a ênfase excessiva no controle de processos transformou-se em grande armadilha para a administração pública, uma vez que a tornou lenta, ineficiente, cara aos cofres públicos, e auto-referente, provocando o inchaço da máquina pública voltada quase que exclusivamente para si mesma. A qualidade da prestação dos serviços aos cidadãos era baixa. Com isso, ao longo do tempo, a palavra burocracia passou a significar para o senso comum algo pejorativo e indesejável.

O momento da redemocratização do Estado brasileiro na segunda metade da década de oitenta foi sem dúvida grande conquista para o país. Entretanto, trouxe algumas conseqüências negativas, num primeiro momento. A descentralização político-administrativa para os estados e municípios ocorreu de forma permissiva ao excesso, levando-os ao endividamento progressivo, o que levaria à instauração de uma crise fiscal, sem precedentes, do Estado Brasileiro no início dos anos noventa. Fazia-se urgente, portanto, a adoção de medidas para a reversão do quadro então instaurado. Em 1995 o país, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso e em consonância com o cenário internacional,

elaborou uma série de medidas, dentre elas o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa.

No plano internacional, os países componentes da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - viviam, a seu turno, uma fase de reformas administrativas importantes. No Reino Unido, por exemplo, surgia a *new public management* que seria posteriormente criticada pelo tom excessivamente neoliberal. Esses movimentos delinearam a instauração da chamada administração pública gerencial, fase que vigora até os dias de hoje.

A adoção do modelo gerencial não significou o rompimento definitivo com a burocracia estatal, importante para o controle dos bens públicos. No entanto, essa nova forma de administrar passa a dirigir seu foco para os resultados e não para os processos como acontecia na fase anterior. Busca-se, agora, a melhoria da qualidade dos serviços e a redução de custos. As reformas administrativas, ainda em curso, redefiniram a função do Estado, implicando no repensar das noções de propriedade e das ações exclusivas de Estado. Os Estados modernos passam a contar com três setores: o setor das atividades exclusivas de Estado, núcleo estratégico regido pelas agências executivas; os serviços sociais e científicos, não exclusivos, mas que exigem forte intervenção e financiamento do Estado em função das características próprias e por tocarem questões relativas aos direitos humanos e, finalmente, o setor de produção de bens e serviços, regulados pelo mercado.

A administração pública gerencial vê o cidadão como um contribuinte de impostos e cliente de seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, mas porque as necessidades do cliente-cidadão estão sendo atendidas.

É importante destacar que a adoção do modelo administrativo de caráter gerencial não garantiu a superação completa das deficiências dos modelos anteriores. Infelizmente ainda somos obrigados a conviver com os problemas da corrupção e do clientelismo, apesar de progressivamente combatidos. Do mesmo modo, a burocracia excessiva ainda emperra o

funcionamento da máquina pública em muitas situações. O que é preciso ficar claro é o esforço empreendido a partir da reforma gerencial para superar os problemas existentes.

### **2.1.2. A emergência e consolidação do campo da Avaliação de Políticas Públicas**

A busca por resultados como principal alvo do modelo de administração gerencial fez emergir o campo da Avaliação de Políticas Públicas, nosso foco de análise neste trabalho.

É preciso que se diga, antes, que no âmbito internacional, especialmente nos Estados Unidos, a avaliação de políticas públicas já havia vivido um primeiro *boom* na década de sessenta, momento em que foi predominantemente encarada como ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas públicas e aos gerentes do alto escalão do governo. Como nos diz FARIA (2005), é possível detectar iniciativas de esforços avaliativos naquele país desde a década de trinta, tempo em que viviam o *New Deal* até, posteriormente, chegarem às polêmicas avaliações dos programas *War on Poverty* e *Head Start*, seguidas de ações reativas já nos anos do governo Reagan. Foi, portanto, nas décadas de oitenta e noventa que a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado naquele país.

Para o autor, é possível identificar três funções básicas atribuídas para a avaliação: informação, voltada para o monitoramento dos programas por seus administradores; realocação racional de recursos com base na medição dos resultados; e legitimação das políticas adotadas pelos governos.

Defende-se que dos anos de 1960 a 1990 os objetivos buscados com a avaliação teriam passado da informação para a realocação, devido às mudanças no cenário político e econômico. A partir da década de noventa passou a predominar em muitos países a função de realocação associada ao movimento do *New Public Management*, momento em que os avaliadores se converteram em auditores que privilegiaram a medição de resultados.



O processo de institucionalização da avaliação na América Latina ocorreu tardiamente, apenas na década de 1990. A perspectiva prevalente foi a instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado. Com isso, a medição e a avaliação do desempenho governamental e das políticas tornaram-se parte integrante da agenda de reformas por todo o mundo, incluído o Brasil.

Não se pode deixar de comentar a importante consideração feita pelos estudiosos do assunto sobre os perigos existentes advindos de um mau uso dos resultados das avaliações de políticas públicas. Para além de se restringirem às disputas relativas à definição dos interesses prioritários do Estado, a avaliação pode, também, ser elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações intergovernamentais, na definição de políticas de financiamento por parte dos organismos internacionais, e na busca por acomodação de forças e interesses políticos.

O caráter regulatório da avaliação de políticas públicas tem sido bastante reforçado pelas agências internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o Banco Mundial. As políticas de financiamento aos países em desenvolvimento, como o Brasil, promovidas por esses organismos em função da globalização da economia, enfatizam sobremaneira a necessidade dos países beneficiados buscarem elaborar políticas públicas sólidas que apresentem resultados claros para a melhoria das áreas estratégicas da gestão pública.

Como consequência disto observa-se grande investimento por parte das agências governamentais na realização de estudos voltados para a área, especialmente comuns nas escolas de governo como a ENAP (Escola Nacional de Administração Pública) e a FJP (Fundação João Pinheiro) em Minas Gerais, criadas no período.

Entretanto, para os estudiosos do assunto aqui citados, o mesmo interesse não tem sido observado por parte da comunidade acadêmica notadamente na área da Ciência Política e da Sociologia. É ainda FARIA (2005) quem nos diz que, apesar do *boom* da última

década, a estruturação do campo da avaliação de políticas públicas no Brasil é ainda bastante incipiente, com institucionalização precária.

### **2.1.3. As aplicações e os aproveitamentos das avaliações produzidas**

As condições para o aproveitamento das informações disponibilizadas por uma avaliação quase nunca estão dadas *a priori*. Ao contrário, exigem que as condições sejam cuidadosamente criadas para que não se incorra na perda de todo o esforço despendido.

Mas quais fatores poderiam interferir no aproveitamento dos resultados das avaliações produzidas? Sem dúvida alguma, os conflitos de interesses e crenças dentro da organização que gerencia o programa ou entre unidades de gerenciamento distintas é um deles. Pode-se citar, também, mudanças nas condições externas como cortes orçamentários e alterações no ambiente político que impedem a organização de responder às considerações apontadas pelos avaliadores. Além disto, a abrangência e a forma de divulgação dos resultados fazem-se centrais para que se possa melhor aproveitar os estudos de avaliação.

É possível, ainda, dividir o uso da avaliação em quatro elementos, conforme apresenta WEISS (1998), citado por FARIA (2005):

a) Uso das idéias e generalizações derivadas da avaliação:

Acredita-se que os formuladores e técnicos envolvidos nos programas avaliados podem aplicar as idéias produzidas pela avaliação para fins de revisão e coordenação das ações da política, ainda que as descobertas específicas da avaliação não sejam usadas.

b) Uso possível do próprio fato de a avaliação ter sido realizada:

A realização da avaliação pode ser aqui utilizada como uma justificativa para a inação, uma vez que os administradores podem argumentar que não podem promover mudanças nas políticas antes que tenham os resultados da avaliação do trabalho realizado. Por outro lado, pode-se considerar a realização de avaliação como um legitimador para o

programa, pois demonstra a predisposição e a racionalidade dirigidas ao aprimoramento das ações. Há, ainda, a possibilidade, de ser tomada como um indicador de que algo não vai bem na condução da política, já que houve necessidade de avaliá-la.

c) Utilização do foco do estudo:

A avaliação pode ser tomada, também, como lente única para observação da política, tendo como base os elementos escolhidos para serem mensurados. O efeito negativo dessa utilização seria negligenciar outros aspectos do programa que não incidiram sobre os indicadores de sucesso definidos na avaliação. É preciso lembrar que uma única avaliação, por mais cuidadosa que seja, dificilmente abarcará toda a gama de variáveis que constituem uma política pública, principalmente se essa for voltada às causas sociais que são, por natureza, demasiadamente complexas.

d) Utilização do desenho da pesquisa avaliativa:

Neste particular, entende-se que as categorias de análise, a metodologia de avaliação e os procedimentos adotados pelos pesquisadores para analisar os dados podem influenciar a gestão da política, de modo a gerar, inclusive, disputas entre distintos níveis de implementação ou outras esferas do governo.

#### **2.1.4. Por que avaliar – introduzindo a noção de *accountability***

Uma vez que apresentamos o processo de emergência do campo da Avaliação de Políticas no Brasil e no mundo, resta-nos, ainda responder a uma última questão: por que devemos, enquanto pesquisadores, voltar nossas atenções a esse tema?

Dissemos anteriormente que as reformas administrativas da última década determinaram a adoção do modelo gerencial cujo foco prioritário é a busca por resultados na gestão da *res pública*. Pudemos argumentar acerca da importância das reformas para melhoria da administração pública, principalmente da qualidade da prestação dos serviços à população, se concordamos ser essa a razão de ser do Estado.

A relevância da avaliação de políticas públicas nesse contexto faz-se inquestionável ao se constituir na ferramenta de controle, monitoramento e ajustes necessários ao poder público para que realize as mudanças necessárias ao desenvolvimento da nação.

Frente ao mundo cada vez mais complexo em que vivemos, onde de um lado se observa a crescente escassez de recursos disponíveis para a sobrevivência das sociedades organizadas e, de outro, o crescimento exponencial das demandas por bens e serviços, o papel do Estado como regulador das relações entre o mercado e os cidadãos torna-se indiscutivelmente fundamental.

Desempenhar tão importante função significa atentar para a gestão dos recursos disponíveis e garantir que são bem empregados. Primeiramente é preciso que se esteja seguro de que foram definidas as prioridades acertadas. Isto somente pode ser alcançado buscando-se o conhecimento profundo da realidade do país; direcionando investimentos para a pesquisa e dialogando continuamente com as organizações sociais e com as universidades. Ou seja, é preciso, antes de tudo, consultar os verdadeiros beneficiários das políticas sob pena de se empregar os já escassos recursos em ações que não atingem as verdadeiras necessidades da população. Definidas as reais necessidades, é preciso cuidar do processo de elaboração da política que será desenvolvida, processo árduo e complexo, em que pesquisa e planejamento devem ser as palavras de ordem. Finalmente, uma vez elaborada uma política, é preciso acompanhá-la de perto, monitorar seu desenvolvimento, corrigir as falhas e realizar os ajustes necessários. Cumpridas todas essas etapas, como saber se os recursos foram bem aplicados?

Não há dúvidas, nesta perspectiva, de que é essencial para os governos a realização de avaliações sobre os resultados apresentados pelas políticas públicas. Os estudos que se debruçam sobre a questão da gestão dos recursos públicos avolumam-se a cada dia. De passagem podemos citar Paiva (2006) e Madeira (2004) que se detiveram na questão da qualidade do gasto público e dos problemas na concepção dos programas sociais,

respectivamente. Como eles, muitos outros estudos têm sido realizados nos últimos anos, principalmente nas instituições vinculadas às áreas da economia e administração públicas.

Entretanto, a importância da avaliação de políticas públicas está circunscrita, em última instância, à questão da gestão dos recursos públicos?

Acreditamos que não. Para justificarmos nossa opinião cremos ser importante acrescentarmos à discussão um conceito que ainda não abordamos: referimo-nos à idéia de *accountability*.

O termo *accountability* tem sido muito utilizado por administradores nos últimos tempos, muitas vezes citado de maneira apenas retórica, fazendo com que nem sempre se considere o seu devido valor. Seu significado em português não é diretamente alcançado com apenas uma palavra, mesmo assim tem sido comumente traduzido por “responsabilização”. É comumente definido como “*the principle that individuals, organisations and the community are responsible for their actions and may be required to explain them to others*”.<sup>1</sup> Como pode-se depreender dessa definição, *accountability* não se refere apenas à responsabilizar-se pelos atos praticados, mas, também, demonstrá-lo aos demais.

Na perspectiva da administração pública gerencial, *accountability* torna-se um conceito interessante na busca pela construção de uma nação mais justa e voltada aos interesses públicos. A noção fundamental aqui é a de transparência das ações governamentais. No contexto da atualidade não é mais tolerável deixar que os governantes conduzam os caminhos dos países sem a participação popular e sem prestar contas à sociedade. Nessa visão, o direito ao voto que permite ao povo escolher quem serão os governantes não é suficiente. É necessário, também, que se divulguem claramente as decisões e ações implementadas, cuidando para que sejam transparentes e abertos os processos administrativos. Nesse sentido, a sociedade civil torna-se muito mais participante

---

<sup>1</sup>“o principio em que o individuo, as organizações e as comunidades são responsáveis por suas ações e podem ser chamados a explicá-las aos outros”. Definição apresentada pela University of York, disponível em <http://www.york.ac.uk/recordsmanagement/rm/glossary.htm>

da cena pública e tem, por isso mesmo, maiores condições de interferir nos rumos da política nacional.

É claro que tal grau de participação situa-se, ainda, na esfera ideal, pois exige que a população se torne mais politizada e tenha acesso constante à informação, algo que sabemos ainda não ser a realidade atual. Contudo, o fato de estar em construção não invalida a importância da utilização da noção de *accountability* no trato da coisa pública.

Por tudo o que dissemos, acreditamos que a avaliação de políticas públicas pode oferecer ferramentas para que se consolidem os dois principais pilares para a melhoria da administração pública, conforme citado: o aumento da eficiência (por meio da otimização do uso dos recursos públicos) e a *accountability*, como instrumento de responsabilização e transparência das ações governamentais para com a população em geral. Em última instância, trata-se de instrumento precioso para o fortalecimento da democracia ainda em construção.

Finalmente, acreditamos ser papel da academia contribuir para a produção de conhecimentos sobre a área; fomentar pesquisas; propor métodos e técnicas avaliativas e interrogar as políticas que estão sendo desenvolvidas. Como indutora de transformações sociais e formadora da opinião pública, a academia configura-se em instância privilegiada, mesmo que não exclusiva, de construção das saídas possíveis para os graves problemas enfrentados pela sociedade brasileira. É na esteira desses pensamentos que situamos a realização da pesquisa ora apresentada.

## **2.2. Políticas Públicas na gestão do Governo Aécio Neves**

O modelo de gestão adotado pelo Governo Aécio Neves está inserido num contexto de reformas administrativas que foram denominadas reformas de 2ª geração, conforme disposto no *Manual de Alinhamento Estratégico* da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, (2004).

As reformas de 1ª geração (anos 80 e 90) tinham uma orientação essencialmente econômica e fiscal. Pressupunham que o ajuste fiscal seria uma pré-condição para o desenvolvimento, impondo uma agenda negativa de cortes e restrições. Já as reformas de 2ª geração (século XXI), privilegiam a promoção do desenvolvimento, enfatizando o bem estar com responsabilidade fiscal e com ganhos de eficiência.

No sentido de viabilizar a implementação das reformas, o governo Aécio Neves optou por utilizar a abordagem de *Governo Matricial*, fruto dos movimentos contemporâneos de gestão pública, que busca dar respostas ao desafio da implementação da estratégia de desenvolvimento expressa nos planos governamentais e nas políticas públicas. Baseia-se na definição e gerenciamento intensivos de pontos de relação entre programas e organizações necessárias à sua implementação. “*O Governo Matricial é, portanto, uma concepção de estrutura governamental em rede, voltada à integração entre áreas e resultados*” (SEPLAG, 2004).

No final do ano de 2002 foi apresentado à sociedade mineira o documento, em 9 volumes, elaborado sob a coordenação do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG, “*Minas Gerais do século XXI*”, contendo as propostas para o desenvolvimento do Estado. A busca da eficácia e a necessidade de reformulação da máquina pública, detidamente exposta no volume IX do documento, foi destacada como requisito fundamental para a implementação de um novo modelo de desenvolvimento.

Os principais instrumentos formais de planejamento elaborados para darem condição de implementação das medidas adotadas pelo governo foram o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI, e o Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG 2004-2007 (SEPLAG, 2004).

O PMDI apresenta os dez objetivos prioritários do governo, dentre os quais destacamos, por se relacionarem mais diretamente com a área da educação:

- ampliar e melhorar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, especialmente na educação, saúde e habitação e;

- reduzir as desigualdades regionais com prioridade para a melhoria dos indicadores sociais, IDH (Índice de Desenvolvimento Social) e IVS (Índice de Vulnerabilidade Social) das regiões que apresentam os piores desempenhos.

Já o PPAG estabelece de forma regionalizada as diretrizes, objetivos e metas da administração pública estadual para as despesas de capital e para as relativas aos programas de duração continuada. Com base nos cenários exploratórios para os contextos mundial, nacional e estadual, foi estabelecida a carteira de projetos estruturadores e programas prioritários.

Os *Projetos Estruturadores* foram definidos pela Unidade de Apoio Gerencial dos Projetos do Estado – UAGP – no documento “*Orientações para o Planejamento de um Projeto Estruturador*” (2004), como “*uma iniciativa que transforma a visão de futuro em resultados concretos que sinalizam a mudança desejada; mobiliza e articula recursos públicos, privados ou em parceria, e organiza-se como um projeto, com foco definido, objetivo mensurável, ações, metas, prazos, custos e resultados esperados que permitem um gerenciamento intensivo*”. Os objetivos prioritários do governo, expressos no PMDI, articulam-se às ações dos projetos estruturadores de forma a atingir a visão de futuro: “*Tornar Minas Gerais o melhor Estado para se viver*” (UAGP, 2004).

No âmbito do Estado de Minas Gerais foram estabelecidos 31 projetos estruturadores. Para regulamentar os projetos foram editados uma seqüência de Decretos a partir do ano de 2003.

Na esteira da necessária reforma administrativa da máquina estatal, anteriormente citada, basilar para dar suporte às medidas para o desenvolvimento do Estado, o Governo instituiu o Projeto “*Choque de Gestão*”. As ações previstas para a implementação do projeto abrangem a adoção de novos modelos de parceria na execução de políticas públicas; a



implantação da Avaliação de Desempenho Institucional e Individual dos servidores públicos; a otimização de processos e a reestruturação organizacional do aparelho do Estado.

No que se refere ao âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG - destacam-se os seguintes projetos estruturadores:

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

Os projetos estruturadores desdobram-se em ações – subprojetos – que devem atuar como multiplicadores, desenvolvendo a capacidade de gerar outras iniciativas privadas ou públicas. Neste sentido, cada projeto estruturador abrange uma gama de outros projetos que são as ferramentas para o alcance dos resultados esperados, sempre se remetendo ao objetivo maior de promover o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. Muitos desses projetos não ficam restritos a uma única Secretaria por sua interface com outras áreas de desenvolvimento como a área da Segurança Pública e a de Desenvolvimento Tecnológico.

O documento elaborado pela SEPLAG em 2004 intitulado “*Cenários Exploratórios de Minas Gerais – 2003-2006*” – diagnosticou os principais entraves ao desenvolvimento do Estado nas mais diversas áreas estratégicas.

No que se refere à área educacional foram destacados dois pontos nevrálgicos a serem enfrentados.

Um deles indica que os resultados produzidos pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, instituído no espectro do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, demonstram que há grandes contrastes no quadro que caracteriza a educação nas escolas públicas de Minas Gerais. No grupo que inclui as escolas da periferia de Belo Horizonte, dos grandes municípios mineiros e das regiões norte e nordeste de Minas, estão os cem municípios com menores Índices de

Desenvolvimento Humano – IDH, e com maiores Índices de Vulnerabilidade Social – IVS - esta última referência para o caso de Belo Horizonte (SEE/MG, 2004).

Os resultados apontam que, nesse grupo, o desempenho médio, em todas as disciplinas e séries avaliadas, é sempre significativamente menor. A distribuição dos alunos da rede estadual de educação básica, segundo o padrão de vida médio, por município, indica que nele estão os alunos com menores possibilidades de acesso a bens e serviços sociais. É também menor para este grupo o nível de escolaridade dos pais de alunos e sensivelmente maior a defasagem média entre a idade do aluno e o período escolar freqüentado. Quanto ao pessoal docente, o nível de escolaridade, bem como o padrão de vida médio, são menores em todas as Unidades Regionais de Ensino que abrangem os municípios desse grupo (SEE/MG, 2004). Em suma, os dados apontam para uma associação clara entre o nível sócio-econômico e os indicadores de desempenho médio dos alunos.

O segundo foco prioritário de ação estratégica do governo a ser enfrentado com decisão é formado por uma convergência de fatores: o crescimento da violência urbana, principalmente nas regiões metropolitanas, conforme tem sido demonstrado pelos órgãos especializados, juntamente com a grande desigualdade de renda e altos níveis de pobreza.

Considerar esses dois focos prioritários de ação governamental para a superação dos entraves ao desenvolvimento da educação em Minas Gerais significa, portanto, somar à análise da forte associação entre o nível socioeconômico e os indicadores de desempenho escolar a questão do crescimento da violência urbana.

A SEE/MG, na apresentação de suas políticas de gestão no Governo iniciado em 2003, adota a teoria de que as escolas públicas anteriormente eram consideradas “*ilhas de ordem*”, espaços respeitados e preservados pela sociedade. No entanto, paralelamente ao aumento da violência urbana nos últimos anos passou-se a observar, também, a ocorrência de atos de violência nas e contra as escolas. (SEE/MG, 2004).

Na análise dos resultados produzidos pelas avaliações sistêmicas, a SEE/MG tem se baseado também em estudos realizados, por exemplo, pelo Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública da UFMG – CRISP - *“Perdas Sociais Causadas pela Violência: A Violência nas Escolas”* (2003). Este estudo teve como objetivo explicitar as relações entre a violência nas escolas, o medo provocado por ela e seu impacto sobre o desempenho escolar dos alunos.<sup>2</sup>

As pesquisas desenvolvidas em parceria com a UNESCO, principalmente por Miriam Abramovay, que resultaram em livros sobre o tema da violência nas escolas, também têm sido citadas nos documentos da SEE/MG ao tratar da questão.<sup>3</sup>

As fontes indicadas apontam que a incidência da violência no ambiente escolar apresenta um impacto negativo sobre o rendimento escolar dos alunos. Além disto dificultam o trabalho dos professores e a realização das atividades gerais das escolas.

Neste sentido, a política do Governo em questão acredita que este problema deve ser enfrentado prioritariamente, de forma a reverter os baixos resultados alcançados pelas práticas educativas nas regiões que apresentam maiores dificuldades sociais. *“O conhecimento dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais deve se constituir em base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade”* (SEE/MG, 2004). O foco, nesta perspectiva, deve ser lançado na direção de promover o atendimento prioritário às demandas educacionais das crianças e dos jovens das regiões mais carentes do estado, especialmente naquelas escolas em que o fenômeno da exclusão social se faz acompanhar do fenômeno da violência.

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi realizada em 50 escolas públicas de Belo Horizonte, selecionadas aleatoriamente, com todos os alunos das séries selecionadas os quais foram submetidos a questionários contendo questões sobre suas percepções acerca da violência nas escolas e sua relação com o desempenho escolar apresentado por eles.

<sup>3</sup> Nos documentos produzidos pela SEE/MG sobre o Projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa*, o livro da autora *“Violência nas Escolas”* de 2002, publicado pela UNESCO, é uma referência bibliográfica bastante citada. A importância dada a ele pode ser exemplificada pelo fato de que a SEE, em parceria com a UNESCO, editou uma versão resumida do livro e o distribuiu a todas as escolas participantes do projeto.

### **2.3. O projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa***

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

O Projeto está inserido no plano de ação de dois dos principais projetos estruturadores do Estado: o projeto de *Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental* e o projeto de *Universalização e Melhoria do Ensino Médio*. As ações voltadas para a implementação do projeto, previstas na dotação orçamentária do PPAG 2004-2007, dispuseram, respectivamente, de um montante de R\$29.285.713,00 para o Ensino Fundamental e R\$ 8.444.651,00 para o Ensino Médio, no exercício financeiro dos anos de 2004-2007.

O público alvo do projeto EVCA são as escolas consideradas as mais necessitadas. Ao adotar esse critério, a SEE/MG se alinha com as reformas educacionais das últimas décadas, conforme exposto por Carnoy (2003), caracterizadas pelas chamadas políticas de equidade<sup>4</sup>. O foco das reformas em questão centra-se em aumentar a igualdade das possibilidades socioeconômicas para as camadas populares terem acesso aos bens educacionais.

Desde sua concepção, o projeto foi pensado para ser implementado em três fases gradativas:

1<sup>a</sup> - escolas estaduais de Belo Horizonte;

2<sup>a</sup> – escolas estaduais situadas na região metropolitana da capital;

3<sup>a</sup> - escolas estaduais de outros municípios do interior do Estado

---

<sup>4</sup> Estratégia de gerenciamento que se baseia no princípio de definir prioridades de atendimento frente à escassez de recursos, discriminando positivamente a favor daqueles considerados os mais necessitados.

Para a primeira fase foram selecionadas 79 escolas estaduais de Belo Horizonte, distribuídas em bairros, vilas e aglomerados da cidade que atendem, aproximadamente, 100.000 alunos, segundo dados da SEE/MG.

A pesquisa descrita aqui centrou-se nos impactos do projeto EVCA nessas escolas participantes da primeira fase de implementação do projeto.

### **2.3.1. O processo de seleção das escolas participantes**

Os critérios para a escolha das 79 escolas que comporiam o grupo da primeira fase de implementação foram, desde o início do projeto, fonte de polêmicas, principalmente para as escolas que não foram contempladas.

A Resolução SEE no 416/03 estabeleceu em seu Art. 2º que *“as escolas participantes do Projeto serão definidas pela SEE, com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da frequência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam”*. (SEE/MG, 2004, p. 20)

No levantamento de dados realizado para esta pesquisa tivemos acesso aos documentos produzidos pela SEE/MG quando da elaboração do projeto, tanto os publicados quanto os de circulação interna. Além disto, colhemos informações com muitas pessoas envolvidas no processo de implantação. De tudo o que coletamos, concluímos que, apesar de terem sido explicitados, como demonstrado na Resolução citada, os critérios norteadores para definição das escolas do Projeto, não houve a explicitação da metodologia utilizada para o levantamento dos dados adotados. Contudo, percebemos que foram considerados estudos feitos por outros órgãos, com finalidades distintas, mas cujos dados tiveram alguma aplicabilidade para a SEE.

Foi-nos possível observar que a Secretaria se baseou, em grande medida, nos dados produzidos pela PBH - Prefeitura de Belo Horizonte, especificamente no estudo que

permitiu estabelecer o IVS – Índice de Vulnerabilidade Social - para as diversas regiões da cidade.

Em linhas gerais, esse estudo teve por objetivo “*quantificar e localizar*” a exclusão social<sup>5</sup> na cidade de Belo Horizonte por meio da elaboração do “Mapa da Exclusão Social.”<sup>6</sup> O levantamento de dados foi feito a partir de bases de dados já existentes no IBGE, PBH e Fórum de Belo Horizonte, tendo como base o ano de 1996. Os dados foram georreferenciados nas 81 (oitenta e uma) Unidades de Planejamento – UP – definidas no Plano Diretor do Município daquele ano. Foram elaborados indicadores que expressam os aspectos considerados como fatores de exclusão social e o principal produto foi a elaboração do IVS – Índice de Vulnerabilidade Social, base da estrutura do mapa, que expressa os níveis de exclusão/inclusão social de cada uma das áreas analisadas (Planejar BH,1999).

O IVS visou dimensionar o acesso da população de Belo horizonte às chamadas “cinco dimensões de cidadania”. Cada dimensão abrange uma ou mais variáveis, expressas por meio de indicadores, conforme descrito no quadro abaixo:

---

<sup>5</sup> Definida como um “*processo heterogêneo no tempo e no espaço que impossibilita parte da população de partilhar os bens e recursos oferecidos pela sociedade, conduzindo à privação, ao abandono e à sua expulsão dos espaços sociais*”. Revista PLANEJAR BH, 1999.

<sup>6</sup> Pesquisa realizada por meio de parceria entre a PBH, na Gestão Célio de Castro, e PUC-MINAS, com duração de três anos e financiamento da FAPEMIG.

## QUADRO 1

### Variáveis e Indicadores usados no Cálculo do IVS

Dimensões de cidadania	Variáveis	Indicadores
Ambiental	Acesso á moradia Acessos aos serviços de infra-estrutura urbana	Qualidade do domicílio Densidade domiciliar Infra-estrutura básica
Cultural	Acesso à educação	Índice de escolaridade relativa
Econômica	Acesso ao trabalho Renda familiar per capta	Taxa de ocupação formal Taxa de ocupação Acesso à renda
Jurídica	Acesso à assistência jurídica	Acesso à assistência jurídica privada
Segurança de sobrevivência	Acesso aos serviços de saúde Garantia de segurança alimentar Acesso á previdência social	Mortalidade neo e pós-neo natal Atendimentos de crianças por desnutrição Benefícios da previdência pública

Para expressar o IVS adotou-se uma escala que varia de 0 a 1. Quanto menor o valor, melhor a situação, ou seja, maior a inclusão da população nas dimensões de cidadania e vice-versa.

Voltando à SEE/MG, o estudo que produziu o IVS parece ter sido um fator importante para a seleção das escolas participantes da primeira fase do projeto EVCA. Quando da elaboração do projeto, A SEE elaborou uma listagem contendo as escolas estaduais situadas nas regiões de maior vulnerabilidade. Ao se analisar a definição final das setenta e nove escolas, verifica-se que elas estão localizadas, em sua maioria, em regiões de alto IVS.

No entanto, a questão polêmica foi o porquê escolheu-se determinada escola situada numa região em que havia mais escolas com características semelhantes.

O fator socioeconômico, como já dissemos, não foi o único considerado pela SEE/MG para elaboração do projeto. É importante lembrar que os níveis de desempenho escolar apresentados nas avaliações de grande porte, como SIMAVE e SAEB foram também determinantes. Devido a isso, cremos que a seleção das escolas participantes se deu pelo cruzamento desses dois parâmetros – IVS e Desempenho Escolar. Os resultados das avaliações, distribuídos nas diversas regiões, confirmam que as escolas que apresentam desempenhos menores estão localizadas nas regiões de maior vulnerabilidade social em sua grande maioria.

Contudo, muitos acreditam que influências políticas é que realmente determinaram a inclusão ou exclusão das escolas no projeto. Não é nosso objetivo aqui aprofundar essa discussão, até porque não temos como comprovar essas suspeitas. Entretanto, fez-se importante procurar entender o mecanismo de composição do grupo de escolas participantes porque essa informação será crucial quando formos descrever a metodologia utilizada para a realização da pesquisa aqui apresentada.

### **2.3.2. A estrutura do projeto EVCA:**

O EVCA foi estruturado em três elementos básicos:

- 1- conhecer para planejar – previa a realização de uma pesquisa por meio de parceria com o CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG, destinada à construção do perfil das escolas estaduais de Belo Horizonte participantes do projeto e à construção de indicadores de violência escolar, a fim de orientar projetos de políticas públicas voltadas para a prevenção da incidência da violência no ambiente escolar;
- 2- planejar para mudar – estabeleceu a necessidade de capacitar as escolas envolvidas para a elaboração de seu PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional -, como instrumento por meio do qual cada escola apresentou suas características, necessidades e demandas específicas de forma a traduzir o compromisso e as expectativas dos gestores,



educadores e de toda a comunidade com a melhoria da escola, além de tornar explícitas as necessidades e demandas da instituição, no limite das possibilidades de atendimento da SEE/MG.

3- alternativas de mudança – referia-se às propostas e possibilidades da SEE/MG para a implementação das melhorias nas escolas. O espectro de atuação abrangia:

- abertura da escola à comunidade aos finais de semana. Constituído como um sub-projeto, devido à sua complexidade, denominado *“Abrindo Espaços”*;
- ampliação do atendimento escolar, comportando uma série de ações como a ampliação da duração do Ensino Fundamental para 9 anos;
- aumento do número de vagas no Ensino Médio;
- ampliação da jornada escolar, também constituído como um sub-projeto denominado *“Aluno de Tempo Integral”*,
- reelaboração dos currículos de forma a melhor traduzirem as reais expectativas e vivências das comunidades de inserção das escolas;
- melhoria da qualidade do ensino que incorporou diversas ações setoriais como a reorganização dos currículos, calendários, ferramentas e tecnologias de ensino, ajustando-os ao PDPI da escola;
- implantação de serviço de apoio psicopedagógico ao aluno;
- implantação do sistema de orientação e acompanhamento de estágios, monitoria e qualificação para o trabalho;
- capacitação docente e apoio à implementação do PDPI;
- apoio à escola, visando o fortalecimento da gestão, das instituições colegiadas, das parcerias e da integração com a comunidade;
- garantia de padrões básicos de funcionamento, quanto à infra-estrutura e ao suprimento de pessoal adequado.

O projeto EVCA, portanto, não está centrado em uma única ação dirigida às escolas participantes, mas a um conjunto de possíveis frentes passíveis de serem implementadas de acordo com as prioridades descritas no Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI de cada escola e dos recursos disponibilizados pela SEE/MG.

No tocante ao primeiro elemento – Conhecer para Planejar – a pesquisa nos permitiu verificar, segundo informações oferecidas pelo Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública da UFMG – CRISP- que, até o momento de finalização deste trabalho, esse órgão ainda não havia realizado o citado estudo de levantamento do perfil das escolas participantes do projeto e construção de indicadores de violência escolar. O que depreendemos foi que o CRISP realizou por iniciativa própria em 2003, uma pesquisa sobre as percepções de estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte acerca da influência da violência escolar sobre o desempenho escolar<sup>7</sup>. Segundo pesquisadores do CRISP, a SEE se interessou pelos resultados daquele trabalho e planejou realizar um estudo específico nas escolas participantes do projeto EVCA sob a orientação daquele órgão. Contudo, até o momento de redação deste trabalho não tivemos conhecimento da realização de tal estudo.

Quanto ao segundo elemento – Planejar para mudar – houve um grande investimento da SEE neste sentido. No período de 18 a 19 de março de 2003, a SEE/MG realizou o seminário “*Escola Viva, Gestão Ativa*”, momento que consideramos o lançamento institucional do projeto. O nome veio depois a se modificar para o definitivamente adotado *Escola Viva, Comunidade Ativa*. Desse evento participaram servidores da casa e representantes das escolas envolvidas. Houve apresentação da problemática que envolve o projeto; o relato de experiências bem sucedidas de algumas escolas e a apresentação das principais dificuldades das restantes. Após o evento de 2003, diversos outros seminários foram realizados em 2004 pela SEE/MG com as escolas participantes. Nesses encontros, os gestores foram capacitados para desenvolverem o processo de construção do PDPI.

---

<sup>7</sup> Pesquisa já anteriormente citada, acerca das relações entre violência, medo e desempenho escolar.

A SEE/MG elaborou uma publicação<sup>8</sup> que foi distribuída a todas as escolas participantes e deveria ser utilizada como um manual contendo a metodologia para a elaboração do PDPI. O principal fundamento contido no manual era de que o PDPI deveria ser fruto de uma construção coletiva, envolvendo representantes de toda a comunidade escolar, desde gestores, professores, demais profissionais, alunos e pais. Para sua construção, a escola deveria realizar uma série de reuniões com a equipe formada e o fruto desse trabalho deveria ser a produção de um documento – o PDPI - contendo:

- a descrição do estágio de desenvolvimento institucional e pedagógico da escola no momento;
- as metas a serem alcançadas pela escola no curto, médio e longo prazo;
- as estratégias a serem utilizadas para o alcance dos resultados descritos;
- os recursos necessários para a realização dos projetos.

Como uma construção coletiva, o PDPI deveria:

- expressar os compromissos dos gestores, dos educadores e de toda a comunidade em relação à escola;
- traduzir as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação;
- tornar explícitas as demandas da instituição no limite das possibilidades da SEE/MG.

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

---

<sup>8</sup> Caderno de Orientações – PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional. SEE/MG, 2004.

Esse documento, condição *sine qua non* para participação no projeto EVCA, deveria ser encaminhado à SEE e passaria a ser, então, o norteador das ações do projeto EVCA em cada escola, de acordo com as prioridades elencadas. O PDPI poderia ser modificado pela escola tantas vezes quantas fossem necessárias.

Sabemos que cada escola apresenta particularidades que a definem e, portanto, a construção do PDPI, bem como o conteúdo do próprio documento produzido não foi algo linear e homogêneo. Saber se o documento produzido, de fato, foi resultado de uma construção coletiva, se foi devidamente amadurecido e refletido pelos seus elaboradores e se, portanto, refletiu as reais necessidades da escola no momento, já seria em si um tema de ampla pesquisa. Contudo, lembramos que esse não foi o nosso objetivo.

Entretanto, destacamos isso porque acreditamos que a construção do PDPI é um ponto nevrálgico do projeto ECVA. Primeiro porque é uma oportunidade ímpar de a escola refletir sobre si mesma, sobre seus processos, sucessos, fracassos, objetivos e missão, o que, certamente, já seria um elemento importante de superação dos problemas, já que é queixa freqüente dos trabalhadores da educação pública a carência de espaços e tempos para a realização dessas práticas. Em segundo lugar, pela importância prática que o PDPI assumiu na concepção do projeto EVCA, uma vez que a alocação dos recursos financeiros às escolas foi norteada pelas prioridades elencadas no documento, conforme veremos a seguir.

O terceiro elemento – Alternativas de Mudança – pode ser entendido como a parte mais operacional do projeto, em que a SEE, por meio das indicações das escolas, buscou disponibilizar os meios para tornar possível o alcance das metas propostas.

Pela descrição das possíveis ações podemos ver o quão amplo é o projeto EVCA, pois muitas são as áreas de atuação. Mas é importante ressaltar que nem todas as ações foram implementadas ao mesmo tempo e em todas as escolas. Algumas até os dias de hoje ainda não saíram do papel. Outras, ainda, abrangem todas as escolas do sistema, como a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Além disso, como já dissemos, o PDPI foi o

grande norteador das ações em cada escola. O que é preciso ficar claro é que, independentemente dessas questões, o fato é que as escolas participantes do projeto receberam atenção especial da SEE em todas as áreas em que atua.

Para fins de avaliação do EVCA, foco de nossa atenção, é importante ressaltarmos a complexidade que um projeto dessa envergadura apresenta. Isto porque seria indicado buscar entender em que medida cada uma das ações contribuiu ou não para o alcance dos objetivos: a redução da violência escolar e a melhoria dos níveis de desempenho escolar nas avaliações sistêmicas. A pesquisa que apresentamos aqui obviamente não teve esse alcance. O fator tempo, somado à carência de recursos financeiros e humanos, foi um limitador significativo. Mas voltaremos a esse ponto quando da exposição da metodologia utilizada.

### **2.3.3. O Gerenciamento dos recursos financeiros destinados ao projeto**

Anteriormente dissemos que o processo de escolha das escolas participantes do projeto foi fonte de polêmica e críticas vindas, principalmente, das escolas que não foram incluídas. As muitas ações previstas para o projeto, em última instância, significaram um aumento significativo de recursos financeiros repassados para as escolas e esse foi o ponto central das críticas. Todos que freqüentam a escolas públicas do estado sabem que as queixas dessa ordem são constantes.

Para entendermos melhor esta questão é preciso descrever como são geridos, pela SEE/MG, os recursos financeiros destinados às escolas estaduais. A SEE/MG é organizada basicamente em duas Subsecretarias: a Subsecretaria de Administração do Sistema de Educação, voltada para a gestão e controle dos recursos financeiros destinados às escolas,

e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, destinada à implementação dos projetos pedagógicos adotados pela SEE.<sup>9</sup>

Os repasses financeiros são administrados, em sua maioria, pela Superintendência de Apoio ao Estudante – SAE - e são basicamente os seguintes:

- repasses do Programa de Manutenção e Custeio: destinado a todas as escolas para fins de pagamento de despesas diárias previstas na legislação. O Programa obedece ao princípio da universalidade, ou seja, todas as escolas recebem o recurso. O valor é função do número de alunos multiplicado pelo valor *per capita* previamente definido pelo MEC.

- repasses do Programa Nacional de Merenda Escolar: também é um programa universal, em que todas as escolas recebem o recurso na proporção do número de alunos multiplicado por 200 (dias letivos) e pelo valor *per capita* pré-definido pelo MEC.

- repasses do Programa de Mobiliário e Equipamentos: esse não é um programa universal. Todo ano as escolas fazem seus pedidos às Superintendências Regionais a que estão circunscritas e estas, por sua vez, definem a lista de prioridades a ser encaminhada à unidade central da SEE/MG. Ao chegar à SEE/MG as prioridades de todas as 46 Superintendências Regionais de Ensino – SRE's – são submetidas ao dirigente máximo – Secretário (a) de Estado da Educação – e ele (a) define quais escolas serão atendidas. Neste caso, os pedidos mais freqüentes são por carteiras, seguidos por computadores, máquinas de Xerox e alarmes.

- repasses para o Programa de Construção, Reforma e Ampliação de Prédios Escolares. Este programa segue a mesma lógica do anterior. As escolas fazem suas planilhas contendo as necessidades e estas seguem todo o processo descrito acima.

- outros repasses:

---

<sup>9</sup> Por ocasião da reeleição do Governador Aécio Neves em 2006, a SEE/MG está atualmente em fase de reestruturação de seu organograma. Contudo, acreditamos que a estrutura ora apresentada permanecerá operante. Mesmo que subsecretarias sejam extintas, subdivididas ou criadas, a lógica administrativa não sofrerá mudanças significativas.

\* Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – repassado direto do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em Brasília, para as escolas. Também é universal e depende do número de alunos.

\* repasses para atividades de capacitação e realização de eventos pedagógicos, de acordo com a necessidade e disponibilidade orçamentária.

\* repasses pontuais para algum projeto pedagógico em evidência, de caráter mais esporádico.

Além dos repasses financeiros, as escolas recebem materiais didáticos para alunos e professores e são incluídas nas atividades e projetos desenvolvidos pela área pedagógica da SEE.

A atual gestão que vem atuando desde 2003, sob a liderança da Secretária de Estado Vanessa Guimarães Pinto, definiu dois projetos como sendo o “carro chefe” das políticas a serem implementadas: O Projeto *Escolas Referência* e o Projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa*.

O Projeto *Escolas Referência* destina-se a fortalecer as escolas que historicamente ocuparam lugar de destaque e excelência na educação estadual. De maneira geral, obedece à mesma lógica do EVCA, em que as escolas selecionadas recebem atenção especial e, conseqüentemente, mais recursos.

O modelo de gestão adotado pela SEE/MG nos revela que, na administração Aécio Neves, as escolas não incluídas em nenhum dos dois projetos ficaram em segundo plano, uma vez que a maioria das ações e investimentos está destinada a eles. Esse fato também tem gerado muitas críticas, pois as escolas “excluídas” sentiram-se abandonadas pela administração. Mas, mesmo para as escolas que fazem parte de um dos projetos, fica a dúvida de como ficarão quando esses projetos não mais existirem. No caso específico do EVCA, quando do contato com gestores de algumas das escolas incluídas foi-nos revelado a preocupação com a sustentabilidade, no longo prazo, das ações implementadas.

Essa a nosso ver é uma questão importante. Em resumo, as escolas participantes, além de receberem os recursos universais, tiveram prioridade no atendimento dos pedidos para mobiliário e reformas dos prédios. Além disto, receberam recursos suplementares de custeio e merenda. Tudo isso, desde que estivesse exposto no PDPI. Entendemos ser interessante ressaltar que essas escolas vêm recebendo recursos “extras” desde 2003 enquanto que as escolas não incluídas no projeto estão gerindo seus projetos apenas com os recursos repassados rotineiramente. A justificativa para tal está na já citada equidade. Nessa perspectiva, essas escolas necessitam de mais cuidado porque são mais vulneráveis socialmente e apresentam os piores níveis de desempenho escolar. Uma importante questão que nos norteou neste trabalho é saber se o montante de recursos aplicados no projeto EVCA realmente se justificou e atingiu os objetivos propostos.

#### **2.3.4. Resultados Esperados do projeto EVCA**

A SEE/MG apresentou nos documentos referentes ao projeto EVCA três classes de resultados esperados

A primeira está relacionada com a atividade fim da educação, ou seja, a garantia das condições adequadas para a aprendizagem. Contudo não é entendida, apenas, como acesso à instrução, mas, também, à inclusão e acesso aos bens sociais por intermédio do processo educativo, fruto da democratização da escola. Nesse sentido, *“espera-se que a escola fique sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos, tornando-se uma escola que resgate sua condição de tempo-espço de socialização e de individualização, de cultura e de construção de identidades diversas”*. (SEE/MG, 2004).

Aqui, insere-se, também, a busca pela melhoria dos níveis de desempenho escolar apresentados pelos alunos das escolas participantes.



A segunda classe de resultados é definida como a busca do reconhecimento da escola como um bem comum, patrimônio da comunidade a ser usufruído e preservado por todos. O PDPI é o instrumento de transformação da realidade escolar, devendo traduzir os anseios de toda a comunidade do entorno da escola. Por meio dele, espera-se que a escola materialize em suas ações e na definição do currículo uma experiência cultural significativa para a comunidade. Dessa forma, a escola passaria a ser um lugar privilegiado de vivências e criação culturais que seria apropriado pela comunidade como bem a ser cuidado. Como consequência, espera-se a redução da ocorrência de violência envolvendo as escolas participantes.

A última classe de resultados esperados é definida como a expectativa de que a escola se transforme num *Grupo Operativo*.<sup>10</sup> Espera-se que a escola nesta condição seja capaz de superar suas dificuldades internas e construir um projeto comum, funcionando como um grupo que aprende com sua própria experiência e como um grupo socialmente competente.

A escola integrada na gestão participativa e democrática, fruto da construção coletiva dos projetos e propostas para melhoria, deve ser capaz de lidar com as incertezas e obstáculos que surgirem no processo de transformação, com abertura para aceitar as contribuições e demandas provenientes das diversas instâncias que compõem a comunidade escolar.

Uma vez concretizada a transformação da escola nesse grupo operativo, espera-se, ainda, que ela se torne um grupo socialmente competente, ou seja, que cumpra com seu compromisso social. A SEE/MG utiliza a noção de competências sociais como vivências socialmente efetivas<sup>11</sup>, consideradas indispensáveis para tornar as pessoas confiantes de

---

<sup>10</sup> A SEE/MG utiliza para essa definição a teoria de Pichon Riviere, em que é citada especialmente a obra **O processo grupal**. São Paulo: Martis Fontes, 1998. Na visão do autor, um grupo de trabalho só se torna operativo quando possui uma tarefa interna e uma tarefa externa, tratadas pelo grupo de um modo equilibrado.

<sup>11</sup> A SEE/MG cita em seus documentos sobre o projeto o autor GATTI, B.A. como uma referência para pensar as questões definidas por ele como “*Habilidades cognitivas e competências sociais*”.

que são capazes de produzir as mudanças necessárias à sociedade, dando-lhes os instrumentos para nela atuar de forma bem sucedida.

### **2.3.5. Avaliação dos resultados pela SEE/MG**

O alcance dos resultados esperados é citado como fundamental para a SEE/MG. As estratégias apresentadas para isso são o monitoramento constante do PDPI, com acompanhamento contínuo de forma a possibilitar a superação de dificuldades e as visitas às escolas em vários momentos.

Nos documentos a que tivemos acesso, a SEE não apresentou a proposta de realização de uma avaliação externa do projeto EVCA. Até o final desta pesquisa, ainda não havia sido tomada nenhuma decisão nessa direção.

### **2.3.6. Os pressupostos teóricos do projeto EVCA**

A publicação apresentada em 2004 pela SEE/MG contendo a descrição do projeto EVCA deixa claro, já nas primeiras páginas, que *“conter a violência na e contra a escola é, efetivamente, uma das motivações do projeto, pois é fundamental restabelecer nelas o ambiente e as condições adequadas à realização do processo educacional”*. (SEE, 2004. p. 03).

Contudo, a SEE/MG reconhece que a formulação de políticas públicas com esse objetivo requer o conhecimento do contexto escolar, das características e demandas da comunidade do entorno, bem como a compreensão sobre o fenômeno da violência escolar.

É por esse motivo que a SEE/MG cita como um dos elementos do projeto a realização do estudo, em parceria com o CRISP para a caracterização das escolas acometidas pelo fenômeno da violência. Independentemente de esse estudo ter sido ou não

realizado até o momento, não há dúvidas de que a SEE se utilizou dos estudos já realizados por aquele órgão, conforme já o dissemos.

No material *online* disponível no site do projeto<sup>12</sup> a Secretaria cita os estudos realizados pelo CRISP dos quais extrai a noção da dificuldade de abordagem da violência escolar pela multiplicidade das formas de manifestação. Além disto, há a questão das diferentes concepções culturais que definem quais comportamentos são considerados aceitáveis ou inaceitáveis, bem como a compreensão do termo violência.

Ciente dos condicionantes anteriores, a SEE/MG adotou para o projeto, uma concepção abrangente de violência, caracterizada como:

- atos relacionados ao vandalismo, uso e venda de drogas e outros que caracterizam formas objetivas de manifestação de violência;

- ações que se dão a partir da detenção do poder simbólico por um grupo social que nega a identidade, os direitos e a vontade do outro, caracterizando a violência simbólica.

- a sensação de medo da violência, que caracteriza a chamada violência subjetiva.

Dos materiais produzidos pela SEE/MG, também pudemos depreender que o projeto EVCA trabalha com a hipótese de que as escolas, antes consideradas “ilhas de ordem”, passam a refletir os conflitos da comunidade externa que se manifestam sob diversas maneiras, como problemas de disciplina dentro da escola, delinqüência juvenil, vandalismo e depredação dos prédios escolares. Nessa perspectiva, a violência representaria a própria negação da instituição escolar, uma vez que sem o ambiente adequado que proporcione as condições básicas de educabilidade onde os professores possam ensinar e os alunos aprenderem, a escola não pode cumprir seu papel social.

Sustentado nessas idéias a SEE/MG defende a necessidade de investir num plano de segurança para as escolas, em parceria com outros setores do governo.

---

<sup>12</sup> [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br) , link Projetos, Projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa*.

As referências teóricas apontadas pela Secretaria, contudo, indicam que a adoção isolada de medidas de segurança como, elevação de muros, instalação de grades, de sistemas de alarmes e aumento do policiamento não é suficiente para a superação do problema da violência escolar. Primeiramente porque fazê-lo significaria reduzir a questão ao âmbito policial. No mais, geraria uma distorção ao situar a fonte da violência totalmente externa à escola, desobrigando-a a refletir sobre suas práticas que também podem ser geradoras de violência. Essa idéia é fortalecida com a referência a pesquisas realizadas que apontam que a grande maioria dos atos de violência envolvendo escolas é realizada por alunos ou ex-alunos da própria escola. Depreende-se desta informação que *“a violência, portanto, não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo que a escola significa ou, ainda pior, àquilo que ela não consegue ser”* (SEE/MG, 2004, p. 05).

Por tudo o que foi dito, a SEE/MG aposta que o caminho de superação do problema deve passar pela democratização da escola, que cuide da integração com a comunidade do entorno de forma a torná-la espaço de referência regional a ser protegida e valorizada por todos.

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

### **3. REVISITANDO O TEMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Procuramos explicitar na descrição do objeto desta pesquisa que o foco do trabalho é a avaliação dos resultados do projeto EVCA. Não é nossa intenção, portanto, aprofundar um estudo sobre o fenômeno da violência escolar.

Contudo, como o projeto EVCA tem na redução da violência escolar um de seus principais objetivos, cremos ser importante apresentar, mesmo que resumidamente, as principais concepções teóricas dos estudiosos do assunto.

#### **3.1. O tema da violência escolar na pesquisa em educação**

O tema da violência escolar tem alcançado visibilidade acadêmica nos últimos vinte anos, momento a partir do qual a sociedade brasileira vive a experiência da redemocratização, ao mesmo tempo em que crescem os índices de criminalidade e delinqüência.

Ao longo deste tempo, o debate em torno do tema tem gerado múltiplas interpretações, muitas vezes tendo sido tratado de modo exagerado pela mídia, e suscitado respostas pontuais por parte do Poder Público, além de iniciativas de movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

O estudo sistemático da violência em suas relações com a escola constitui, ainda, um amplo desafio aos investigadores. Os trabalhos produzidos no período são escassos e não há, ainda, grupos de pesquisadores que busquem traçar um programa conjunto de investigações que abarque a complexidade dos fatos e situações das diversas facetas do fenômeno no Brasil. Contudo, os dados existentes já indicam que a violência em meio escolar ocorre em todo o território nacional, com manifestações variadas próprias a seus respectivos contextos.

Em recente balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, Marília Spósito (2001) indica o quão escassos e dispersos são os estudos sobre o tema. De forma ainda mais intensa destaca-se a quase inexistente produção de diagnósticos quantitativos.

Segundo a autora, do conjunto de dissertações e teses produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em educação no Brasil, do total de 8.667 trabalhos produzidos, somente nove investigaram o tema da violência escolar. Outro dado revela que a FAPESP (Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) lançou em 1996 um programa especial de pesquisas sobre a escola pública. Até fevereiro de 2001 foram contemplados 65 projetos de um total de 279 inscrições. Dentre estes, nenhuma das propostas encaminhadas teve como tema a violência escolar.

As investigações sobre o tema podem ser agrupadas sob duas grandes iniciativas. Primeiro há um grupo de investigações originadas principalmente por organismos públicos da educação e associações de classe. Estas iniciativas não buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas já apresentam alguns diagnósticos sobre o problema em algumas cidades brasileiras. O segundo grupo reúne o conjunto de trabalhos realizados na pós-graduação, dos quais se destaca a pesquisa nas Ciências Sociais que vem incorporando, nos últimos anos, o tema da violência e da segurança pública como um campo urgente de investigações. Na área da Educação, só muito recentemente os investigadores começaram voltar seus olhares para o tema.

Uma possível explicação para tão escassa produção e interesse dos pesquisadores pelo assunto é apresentado por Debarbiéux (2001), ao revelar que a construção do tema da violência na escola como objeto legítimo de pesquisa não é algo que se dê de forma clara e tranqüila. Em sua experiência com a escola francesa, 30 anos se passaram (1967-1997) neste processo, caracterizado por muitos avanços e recuos que revelam o próprio contexto sócio-histórico vivido pela população de seu país. O autor destaca o papel indutor da mídia em desencadear o clamor popular por respostas ao problema que, por diversas vezes, é tratado como uma verdadeira epidemia. Com isto não se quer dizer que a violência nas

escolas não seja relevante, mas os dados revelam que, ao menos no que se refere à violência física, ou seja, a que produz vítimas humanas, os números não são tão assustadores assim.

Esta informação nos relaciona com um outro obstáculo para se tratar o problema. Ao se falar em violência escolar, não há consenso entre os investigadores. Aliás, nem mesmo para se nomear o tema. Fala-se desde violência escolar, violência na escola, violência da escola, violência em meio escolar, enfim, nomeações diferentes que nem sempre querem se referir aos mesmos fenômenos.<sup>13</sup>

As manifestações da violência em meio escolar também não são únicas. Elas se expressam desde agressões ao patrimônio (roubos, vandalismos e depredações) até as agressões contra as pessoas, sejam de alunos contra alunos, de alunos contra professores e funcionários, ou mesmo ações vindas de pessoas externas ao ambiente escolar, como moradores do entorno, gangues ou traficantes de drogas.

A estas múltiplas manifestações, somam-se, também, diferentes tipos de violência escolar. Aqui, diferenciam-se as violências ditas “duras” ou visíveis daquelas nomeadas de invisível ou simbólica. As primeiras são mais facilmente constatadas e quantificadas. Já a violência simbólica ou invisível, seria mais difícil de detectar. Contém desde os conflitos de gerações entre professores e alunos; as discriminações de toda ordem; os abusos de poder; até as chamadas incivildades, entendidas como comportamentos verbais ou não, que demonstram desrespeito, intolerância e dificuldades de convivência pacífica entre pessoas diferentes.

De acordo com os levantamentos feitos por Debarbiéux (2001) e outros autores importantes como Zaluar (2001), Tavares (2001) e Guimarães (1996), são estas últimas formas de violência as mais difíceis de serem diagnosticadas e “tratadas”. Contudo, seria a mais comum e preocupante manifestação da violência. Esta invisibilidade seria também

---

<sup>13</sup> Neste trabalho, adotaremos os termos violência escolar; violência em meio escolar ou, ainda, violência na escola indistintamente, como sinônimos.

responsável por mascarar os dados sobre o fenômeno, já que, muitas vezes, não são formalizadas na forma de queixas policiais. No entanto, as inúmeras repetições de atos violentos, poderiam levar ao estabelecimento de um “clima escolar” tão negativo a ponto de desencadear acontecimentos mais sérios ou prejudicar sobremaneira a garantia da aprendizagem, função esta primordial à escola.

Somado a toda esta problemática em torno da violência escolar enquanto objeto de estudo, Debarbiéux revela que uma de suas principais preocupações como pesquisador é refletir se o próprio tratamento do tema, muitas vezes, não geraria aquilo a que ele chama de *“fazer existir a violência ao se falar nela”*.

### **3.2. Tendências inovadoras da pesquisa sobre violência na escola**

De acordo com os estudos realizados por Spósito (2001), nos primeiros anos da década de 80, observava-se um certo consenso em torno da idéia de que os estabelecimentos escolares precisavam ser protegidos em seu cotidiano dos elementos estranhos, o entorno ou os moradores de periferia, tratados sob a marca da delinqüência e marginalidade. Este é o período que coincide com a redemocratização do país e, também, da abertura da escola às camadas populares. A discussão em torno da violência em meio escolar esteve circunscrita à temática da democratização. Nesta perspectiva, centrava-se na necessidade de se produzir uma escola mais aberta, menos autoritária, que incorporasse os novos usuários e garantisse o sucesso e permanência dos “pobres” na escola.

A manifestação da violência era percebida nos atos de depredação dos prédios escolares, invasões, roubos e ameaças aos alunos. É o período, também, em que o clima de insegurança se agrava com o crescimento do crime organizado, principalmente, do tráfico de drogas, associado ao crescimento da criminalidade nos bairros periféricos. A complexidade deste momento histórico é claramente discutida por Peralva (2000), ao



apresentar o chamado paradoxo brasileiro revelado na medida em que se observa o crescimento da violência justamente no momento em que a sociedade brasileira experimenta a democracia. Além desta fértil e importante reflexão, ressaltam-se os estudos que procuram entender a frágil e tensa relação das camadas populares com a escola, com destaque para os autores franceses como Bourdieu (2003), Dubet (2003), Charlot (1996), dentre outros, e as conseqüências da abertura da escola a esta clientela.

Já nos anos 90, Spósito lembra que o tema da violência escolar passou a ser mais tratado pelos investigadores em termos das interações entre os grupos de alunos. Aqui, destacam-se os trabalhos que procuram entender o tipo de sociabilidade próprio dos jovens entre seus pares (Zaluar, Tavares, Spósito, dentre outros) e entre estes e o chamado mundo adulto. O novo enfoque ao tema traz novos elementos de análise e, por isto mesmo, aumenta ainda mais a complexidade do fenômeno.

Além disto, é neste período, também, que a violência em meio escolar passa a ser considerada como questão de segurança pública. Como resultado, observa-se um certo arrefecimento das propostas de teor educativo em oposição ao aumento de propostas que visavam tornar as escolas mais seguras, com a adoção de medidas de policiamento ostensivo. Neste viés, muitas iniciativas públicas com este objetivo foram propostas, mas ainda de forma pontual e dispersa.

Poder-se-ia dizer que os anos 90 são marcados por um novo padrão da manifestação da violência em escolas, que passa a atingir além dos prédios escolares o público estudantil, característica esta que desperta entre os investigadores o interesse em obter informações acerca da vitimização no ambiente escolar. Aqui, destacam-se alguns grandes *surveys* nacionais realizados no período e as pesquisas de Abramovay (2002) em articulação com a Unesco. Procurou-se saber, então, quais eram as percepções dos jovens acerca da violência em suas escolas. Em levantamento realizado pela autora em 1997 na periferia de Brasília, cerca de 60% dos entrevistados disseram ser a escola alvo de alguma forma de violência. Posteriormente, estes dados puderam ser ampliados com a realização

da pesquisa em 13 capitais brasileiras, pela mesma autora (2002), em que os dados anteriores mostraram-se ainda mais representativos para o país.

Os estudos mais recentes que procuram entender a relação entre a escola e a violência têm procurado introduzir análises inovadoras sobre o fenômeno ao tentar associar o fenômeno com seus efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos. Chamamos a atenção para os estudos descritos por Debarbiéux (2001) no campo do “efeito escola” ou “efeito estabelecimento”. As pesquisas neste campo antes circunscritas à investigação dos fatores escolares que contribuiriam ou não para o desempenho escolar estão, agora, também preocupadas em entender os mecanismos geradores de violência na escola. Outra referência importante neste caminho de propor novos olhares sobre o tema é a já citada pesquisa realizada pelo CRISP que procurou levantar as percepções dos alunos em relação às conseqüências da violência escolar sobre seus desempenhos acadêmicos. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que um ambiente inseguro seria gerador de medo e, diante dele, as atitudes e condutas dos alunos seriam afetadas e incidiriam diretamente sobre o aprendizado dos alunos. Os resultados revelam que a maioria dos alunos entrevistados sente-se inseguros dentro da escola e afirma que este sentimento prejudica a aprendizagem. É claro que a pesquisa realizada pelo CRISP não é conclusiva sobre o assunto, mas, cremos que desperta para a realização de novos estudos que confirmem ou não a hipótese descrita. De todo modo, entendemos que estudos como estes são inovadores e apontam novos rumos para as pesquisas a serem realizadas e, principalmente, para a formulação de políticas públicas voltadas para a reversão do problema (campo de nosso primordial interesse).

### **3.3. As iniciativas públicas para a redução da violência nas escolas brasileiras**

Em artigo publicado em 2002, Oliveira e Spósito destacam que os últimos vinte anos no Brasil foram palco de inúmeras iniciativas públicas para a redução da violência escolar.

Contudo, percebe-se uma grande ausência de avaliações sistemáticas sobre estas iniciativas, lacuna importante a ser preenchida para que se avance na ampliação do conhecimento acerca da efetividade destas ações no controle do problema. Além disto, somam-se diversos outros fatores que tornariam mais problemático ainda o campo de análise sobre as políticas públicas direcionadas para o tema. Cite-se aí, por exemplo: a descontinuidade das políticas, dependentes que são dos governos em exercício; a desarticulação entre as esferas do poder, que impediria a definição de uma política de estado mais ampla e consistente; a pouca participação dos especialistas e representantes da sociedade civil na formulação das propostas; o despreparo dos profissionais da educação para lidarem com o tema da violência; o agravamento das condições socioeconômicas da população brasileira; a vulnerabilidade do extrato juvenil na sociedade brasileira, já amplamente demonstrada (por exemplo, por Spósito em estudos sobre a juventude), carente de alternativas de inclusão social efetivas. Ainda, o tratamento dado pela mídia que, muitas vezes, reforça visões estereotipadas sobre as camadas populares ao associar pobreza e criminalidade.

No artigo descrito, Oliveira e Spósito analisaram a experiência do poder público para a redução da violência na escola em três cidades: Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Os autores procuraram analisar as iniciativas delimitando os pressupostos que, de uma maneira geral, orientam as definições das políticas. Resumidamente, poder-se-ia dizer que, guardadas as particularidades de formulação, execução, abrangência e orçamento de cada política, há certa convergência de propostas. Estas são desenhadas de forma a privilegiar as seguintes ações:

- Abertura das escolas à comunidade circundante, com atividades aos finais de semana; oferecimento de cursos, palestras e eventos voltados às demandas socioculturais locais.
- Reparcelhamento dos prédios escolares, com reforço da segurança e melhoria de mobiliários e equipamentos;

- Estabelecimento de parcerias com ONG's, igrejas e outras entidades da sociedade civil para a melhoria da escola e das atividades pedagógicas;
- Democratização das escolas, com ênfase no fortalecimento das instituições de participação na gestão escolar, como colegiados, conselhos fiscais, grêmios estudantis, associação de pais, dentre outros;
- Articulação com a Polícia Militar para o reforço do patrulhamento na escola;
- Formação de docentes e demais profissionais das escolas para o conhecimento do tema e desenvolvimento de alternativas de superação;
- Esclarecimento da comunidade escolar, com a realização de palestras e eventos com o objetivo de conscientizar e promover a chamada "cultura de paz" nas escolas.

Os autores destacam, contudo, que não há estudos sistemáticos que procuram avaliar a eficácia destas práticas na redução da violência no meio escolar. Como consequência, o que tem sido comum no Brasil, é a proposição de uma série de iniciativas pontuais, desconexas entre si e que não procuram aproveitar as experiências anteriores como dado de análise e ajuste nas formulações. Assim, por vezes, milhões em recursos públicos são empregados, mas sem que se avance na construção de uma política de Estado voltada para o problema e com a ausência, inclusive, de uma transparente prestação de contas à sociedade, tanto em termos de resultados, quanto em termos do emprego dos recursos públicos.

Carneiro (2004) discute a complexidade da formulação, implementação e avaliação de programas sociais. Em sua visão, as políticas públicas voltadas para a reversão de problemas sociais são, ainda, muito frágeis desde sua concepção. Isto se explica pelo fato de que, na formulação de uma política, sempre se parte de um pressuposto teórico sustentado num campo de conhecimento sobre o assunto e que, por sua vez, aponta os caminhos de superação do problema.

A multiplicidade de determinações dos fenômenos sociais como pobreza, exclusão e violência, faz com que uma dose grande de incerteza componha as propostas das políticas. A carência se expressa desde o pouco conhecimento sobre as causas do problema até a pouca confiança nas saídas propostas. Em função disto, a produção e divulgação de conhecimento sobre a área tornam-se decisivos para a melhoria da qualidade das políticas públicas elaboradas pelos governos.

Sendo assim, concluímos que o tema da violência no meio escolar está inserido numa problemática, configurada pelas dificuldades para delimitá-la enquanto um objeto de estudo claro e bem definido. Como desdobramento, poder-se-ia dizer que, talvez o mais adequado, seria falar em violências no meio escolar (no plural e não no singular), tamanha é a diversidade das manifestações. Na mesma direção, também múltiplas são as interpretações para o fenômeno ou as hipóteses explicativas apresentadas pelos autores.

#### **3.4. Algumas abordagens teóricas sobre a violência escolar**

Na exposição que faremos a seguir não tivemos como objetivo esgotar todas as concepções teóricas que delineiam o campo de pesquisa sobre a violência escolar. Pretendemos, antes, apresentar as principais reflexões dos autores mais comumente citados como referência para os trabalhos da área. O objetivo principal dessa discussão é fornecer instrumentos que nos permitam saber se a SEE/MG incorporou os conhecimentos produzidos pelos estudiosos do assunto ao elaborar o projeto EVCA.

Destacamos, ainda, que os estudiosos do assunto, de modo geral, demonstram visão bastante abrangente tomando como base os diversos determinantes que influenciam o entendimento do problema. Devido a isto, organizamos nossa exposição em tópicos de análise apenas com o intuito de elencar alguns dos mais significativos fatores considerados pelos autores.

### **3.4.1. A análise da conjuntura macroeconômica e social como fonte geradora de violência**

Na perspectiva aqui descrita, autores como Peralva (2000), procuram estabelecer relações entre a conjuntura socioeconômica e suas implicações sobre a vida das populações.

As análises apresentadas não necessariamente relacionam-se especificamente com a questão da violência em estabelecimentos escolares. Contudo, acreditamos que permitem situar um panorama geral acerca das condições atuais da sociedade brasileira.

Segundo aquela autora, o processo de transição democrática vivido pela sociedade brasileira a partir de meados da década de 80 deflagrou a necessidade de reconstrução das instituições responsáveis pela ordem pública, capazes de garantir a regulação das relações sociais de forma não autoritária, diferentemente do que era exercido no período em que prevaleceu a ditadura.

Entretanto, este necessário processo de reconstrução não ocorreu da maneira desejada. Diante, então, da carência de instituições democráticas de regulação social, sem mais poder contar com os mecanismos autoritários de controle, a redemocratização brasileira, na concepção de Peralva, terminou por abrir amplas possibilidades para que a violência se desenvolvesse. Num estado em que a hierarquia se enfraqueceu e os mecanismos de regulação social mostraram-se frágeis, o clima de insegurança traduziu-se na busca entre ricos e pobres por garantirem, cada qual à sua maneira, seus espaços de sobrevivência. Uma nova *“dinâmica de ressegregação foi ao mesmo tempo multiplicada em níveis exponenciais pela violência urbana”*. (Peralva, 2000. p. 22)

Tal tipo de conjuntura social abriria campo para as chamadas atitudes justiceiras individuais, que se fizeram acompanhar, conseqüentemente, pelo aumento do número de

armas de fogo em circulação. Em pesquisa citada pela autora na mesma obra<sup>14</sup> 40% dos entrevistados admitiram como legítima a idéia de matar alguém para se defender ou para defender membros da família.

Outro fenômeno que teve significativo crescimento com o processo de reabertura democrática, provavelmente também em função do certo “afrouxamento” e desorganização das instituições de controle social, foi o tráfico de drogas. Ao longo destes vinte anos de experiência democrática no Brasil, sucessivas pesquisas têm apresentado dados alarmantes acerca da atuação do crime organizado na cooptação de jovens, muitas vezes descrentes da possibilidade de encontrarem outras saídas para sobreviverem num mundo em que a desigualdade social aumenta a cada dia. Numa espiral crescente de complexidade, o crime organizado vem dominando a vida dos moradores de periferia, interferindo em suas rotinas, influenciando comportamentos e, muitas vezes, até, rivalizando com outras instituições socializadoras, como a família e a escola. As chamadas *gangues* e *galeras*, formadas por grupos de jovens que compartilham determinadas características e rivalizam com outros, de outras localidades vizinhas, também se relacionam com o ponto de discussão em foco. Estas questões têm sido bastante discutidas e pesquisadas por autores como Zaluar (2001) e Abramovay (2002), redundando na produção de trabalhos que são hoje referência para muitos pesquisadores.

Contribuindo para o agravamento da situação brasileira, observa-se a progressiva precarização das condições de vida das populações pobres, decorrentes da reestruturação produtiva no mundo globalizado que trouxe, dentre outras coisas, o desemprego para a pauta das discussões internacionais.<sup>15</sup>

Frente a um contexto de tantos problemas a violência urbana insurge como uma das possíveis marcas dos dias atuais e interroga as instituições sociais sobre as condições de

---

<sup>14</sup> Ver CARDIA, Nancy. Atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras, Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999. Citado por PERALVA, A. Violência e Democracia – o paradoxo brasileiro, São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 21.

<sup>15</sup> Cite-se aqui, por exemplo, as análises de HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

produzirem saídas eficazes. A escola, sem dúvida alguma, é uma das instituições que vêm sendo interrogadas neste momento. As estratégias de superação à violência, sob este ponto de vista, seriam aquelas vinculadas à adoção de políticas compensatórias e/ou de caráter afirmativo<sup>16</sup> que objetivassem intervenções focais sobre grupos social e economicamente excluídos. Muitas das iniciativas públicas já adotadas para reverter o problema da violência nas escolas apóiam-se sobre este princípio como, por exemplo, projetos voltados para a geração de alternativas de renda para as comunidades situadas em bairros de periferias.

### **3.4.2. As discussões em torno da função social da escola na atualidade e sua relação com a violência escolar**

A abordagem dessa temática implica em discutir o importante campo de estudo acerca da relação das camadas populares com a escola.

Começemos por dizer que a instituição escolar vem enfrentando, paralelamente ao processo de democratização da sociedade brasileira, o seu próprio processo de abertura de portas às camadas populares. Basta que nos lembremos, já que não se trata de nosso foco aqui, de que a escola tradicionalmente foi voltada para atender aos filhos das elites. O anteriormente citado processo de reestruturação produtiva mundial vem, há algumas décadas, impulsionando uma série de mudanças no mundo do trabalho. Como conseqüências imediatas, redefinem-se, também as funções dos trabalhadores, as novas habilidades exigidas que, por sua vez, pressionam a instituição escolar sobre sua capacidade de dar conta da demanda por um novo tipo de mão-de-obra. Além disto, a nova configuração do mundo globalizado coloca na pauta das discussões internacionais temas

---

<sup>16</sup> Aqui empregamos os termos não de forma conceitual estrita, mas de maneira como é normalmente exposto nos meios circulantes. Ou seja, as políticas compensatórias seriam aquelas, de caráter emergencial destinadas a suprirem carências de populações pobres como, por exemplo, programa Bolsa Escola e Cesta Básica. Já as políticas afirmativas seriam destinadas a recuperar a dignidade de segmentos sociais historicamente prejudicados como negros, mulheres, populações rurais e outros. As políticas de cotas para negros em universidades seriam um bom exemplo.



que, agora, assumem caráter estratégico para o desenvolvimento dos países, como: redução da pobreza, da desigualdade social, da segurança pública e outros.<sup>17</sup>

Toda a complexidade da atualidade tem ocasionado no campo da educação uma série de reformas nas últimas décadas, sendo que o debate em torno da abertura da escola às camadas populares torna-se significativamente importante a partir dos anos 80.

Os trabalhos mais recentes neste campo, cuja principal contribuição vem por parte de autores franceses ou influenciados por eles como: Bourdieu (2003), Dubet (2003), Charlot (1996) e outros têm voltado seus olhares para compreenderem as tensões existentes na relação que se estabelece entre as camadas populares e a escola. Um argumento que nos parece comum nas análises empreendidas por estes autores situa-se na percepção de que a organização da instituição escolar, apresentada até o momento atual, privilegia o que chamaríamos de padrões socializadores<sup>18</sup> das classes dominantes em detrimento daqueles apresentados pelas camadas populares. Em si, este é um vasto tema de estudo e discussão que nos tomaria demasiado tempo para delimitar e fugiria, ao nosso ver, de nosso principal objetivo aqui<sup>19</sup>. Desta forma, entendemos que o que é fundamental extrair de toda esta complexa discussão é a idéia de que a escola, ao abrir suas portas à diversidade social não o teria feito com a devida preparação e ajustes necessários. Como consequência imediata, tornar-se-ia um campo de tensões e conflitos constantes em que a exclusão social, antes situada extramuros, teria sido, então, internalizada<sup>20</sup>, expressando-se pelos mecanismos de retenção, evasão e fracasso escolar, donde os dados dos censos

---

<sup>17</sup> Uma ampla discussão sobre a temática de como o contexto atual vem pressionando a instituição escolar pode ser observada em CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**, Brasília: UNESCO, 2003. Citamos, também: KUENZER, Acácia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: NAURA (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>18</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca de processos de socialização, referimo-nos a GIDDENS, A.. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina. 6ªed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

<sup>19</sup> No entanto, por ser um importante tema de análise, citamos as importantes contribuições de ARROYO. M. **Violências nas escolas: uma disputa entre imaginários de infância e docência**. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas, Brasília, 2004.

<sup>20</sup> Fundamenta-se esta idéia no consagrado texto de BOURDIEU. Pierre. **Os Excluídos do Interior**. In. P. BOURDIEU. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

escolares sempre consagram os piores índices àqueles que de alguma forma integram pessoas oriundas das camadas populares.<sup>21</sup>

Nesta perspectiva, na visão de muitos destes autores, a violência no meio escolar poderia ser entendida como uma forma de manifestação destes conflitos e tensões. Vejamos, o que nos diz Bourdieu: “*esta conciliação de contrários não se dá sem contrapartida*”. Em sua visão, as crescentes manifestações dos estudantes, nos últimos vinte anos, e as violências que têm tido como objeto os estabelecimentos escolares, nada mais são que “*a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a Escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela*”. (Bourdieu, em Nogueira & Catani, 1998, p. 223). Em outras palavras, Bourdieu aponta que a instituição escolar tende a ser, cada vez mais, considerada como um engodo, uma fonte de imensa decepção coletiva: “*essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção*” (1998, p.221).

Portanto, as interpretações do fenômeno da violência escolar situadas nesta concepção caminham no sentido de relacioná-la à crise pela qual passa a instituição escolar na atualidade, mais especificamente, expressa no questionamento de sua função social. Em outros termos, discute-se a capacidade de a escola promover sua função precípua de mobilidade social, diante do atual cenário socioeconômico.

---

<sup>21</sup> Novamente aqui estamos diante de um tema amplo e polêmico que, por si só exigiria maior detalhamento. Isto porque o que há de mais atual sobre esta discussão procura explicitar os diversos recortes necessários para o entendimento do problema. A hipótese que procura explicar os casos de retenção, evasão e fracasso escolar apenas em função da classe social não mais têm se mostrado satisfatória aos investigadores. O aprofundamento das análises dos dados produzidos pelas avaliações sistêmicas da educação e pelos censos escolares tem revelado que há importantes recortes a serem feitos quanto à raça e sexo, por exemplo. Daí, também decorre a crítica à tradicional *Teoria da Reprodução* preconizada por Bourdieu, que procurava explicar os contrastes escolares em termos exclusivamente da relação de classes. Muito se avançou desde a proposição desta teoria e a tendência parece-nos caminhar no sentido de somar às contribuições de Bourdieu os debates sobre as condições de escolarização dos diversos segmentos sociais. Uma referência, bem panorâmica, a este respeito seria: HASENBALG, C. & SILVA, N. V. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Petrópolis, 2000. Os novos estudos caminham na direção de refinar ainda mais as análises procurando adentrar até mesmo no cotidiano das famílias de forma a entender os costumes, hábitos, enfim, os padrões socializadores que influenciariam no fracasso ou sucesso escolar. Citemos, por exemplo: CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad. Pesq. São Paulo, n.97, maio 1996.

As iniciativas públicas voltadas para a superação da violência nas escolas, dentro desta concepção de análise, são aquelas preocupadas em promoverem ações como: abertura das escolas às comunidades nos finais de semana; reformulação de currículos de forma a integrar a cultura e necessidades locais; aparelhamento das escolas no sentido de tornarem-nas núcleos culturais de referência para as comunidades com, por exemplo, bibliotecas, cursos de informática, dentre outros. Enfim, tornar a escola um espaço, reconhecido pela comunidade, voltado realmente para atendê-la.

### **3.4.3. A dinâmica escolar como geradora de violência**

Essa questão tem sido bastante abordada por autores como Debarbieux (2001; 2002), Guimarães (1996), Tavares (2001) e Abramovay (2002) que procuram estabelecer relações entre as formas de organização escolar, suas estratégias de controle e os possíveis impactos sobre os alunos.

Para Tavares (2001), por exemplo, o caminho interpretativo sobre a violência em meio escolar estaria em reconhecê-la como uma expressão daquilo a que ele chama de *“enclausuramento do gesto e da palavra”*, ou ainda, seria o reflexo da *“palavra emparedada”*. O entendimento dos processos que levariam a esta leitura deveriam passar forçosamente pela análise criteriosa da instituição escolar: sua organização em termos hierárquicos; as estratégias relacionais entre as gerações diferentes em convívio na escola (principalmente no que diz respeito à relação professor x aluno); a análise dos processos de discriminação presentes nos discursos escolares. Enfim, abrir a caixa preta da escola e descrever seu funcionamento.

Neste viés, a leitura acerca da violência passaria por enfatizar que estes mecanismos colocariam em risco a capacidade socializadora da escola para preparar pessoas capazes de conviverem de forma harmônica, solidária e responsável na sociedade. As descrições dos tipos de violência praticadas nas escolas estariam mais afeitas àquilo a

que denominamos anteriormente de violência simbólica ou invisível, difícil, portanto, de ser detectada e solucionada.

O ato violento praticado pelos alunos, mesmo que expresso drasticamente quebrando carteiras e depredando a escola, por exemplo, seria a única forma encontrada por eles de manifestarem sua insatisfação para com a instituição.

Neste campo, as propostas de superação do problema são bastante variadas. Vão desde a necessidade de promover uma gestão participativa da escola, menos hierarquizada e autoritária, até a capacitação de docentes para melhor lidarem com suas clientelas<sup>22</sup>. Por ser tão diverso, é também um ponto de difícil monitoramento e avaliação quando do estabelecimento de políticas públicas para superação. Como se referem diretamente ao cotidiano da escola e mobiliza valores individuais tais ações são de difícil controle.

#### 3.4.4. Aspectos Psicossociológicos

Ao abordarem o problema da violência escolar sob esta ótica os autores privilegiam os aspectos psicológicos e/ou familiares envolvidos nos atos violentos.

Um caminho bastante discutido hoje em dia se dá por meio da análise do chamado fenômeno *bullying*<sup>23</sup> expresso nas atitudes agressivas dos alunos contra seus pares. Aqui, os corriqueiros costumes de colocar apelido nos colegas, de ameaçar e subjugar os mais fracos e de exigir favores são lidos sob a ótica de mecanismos de violência. Além disto, são analisados os casos de atos desastrosos praticados sem causa aparente. O famoso caso

---

<sup>22</sup> Especificamente sobre este ponto, os discursos são numerosos. Corre-se, muitas vezes, o perigo de reforçar certos conceitos de validade duvidosa. Por exemplo, discursos em torno da “*Pedagogia do amor*” ou de base religiosa que, muitas vezes, escondem preconceitos e posturas assistencialistas sob o nome de que “*é preciso ser cuidadoso com os pobres e com as criancinhas*”. Este é um ponto delicado para se tratar com docentes, pois mobiliza valores arraigados e, talvez, por isto, seja motor de tanta resistência a mudanças. Estabelecer políticas públicas de formação que realmente capacitem os profissionais a lidarem de forma cuidadosa, porém respeitosa e digna, que, sobretudo, desenvolva sujeitos para bem agirem sobre o mundo, é um dos maiores desafios a serem superados no momento.

<sup>23</sup> Palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e coloca-la sob tensão; conceitua comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência nas escolas. Como referência, citamos FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

da escola secundária americana do interior dos Estados Unidos, que em 2001 foi alvo do ataque suicida de dois alunos que inesperadamente entraram na escola, munidos de armamento de guerra, atirando em todos os que encontraram pela frente e se matando em seguida, é um caso exemplar aqui<sup>24</sup>. Muitos outros casos parecidos acontecem pelo mundo a cada dia. Chocam a opinião pública devida à repercussão que têm na mídia e causa comoção popular, que tende a exagerar na extensão do problema e a exigir ações corretivas imediatas por parte do poder público. No entanto, não desconsiderando a importância destes acontecimentos, estes episódios são ainda pontuais e não refletem a situação de todas as escolas.

O fundamental na discussão que se faz aqui, é que estas abordagens sobre o problema da violência interrogam a sociedade e as famílias quanto aos valores das novas gerações. Este ponto também abarca a discussão em torno das chamadas incivildades, que seriam a marca do novo padrão de sociabilidade dos jovens na contemporaneidade, segundo alguns autores<sup>25</sup>. As manifestações abrangeriam as atitudes cotidianas chamadas desrespeitosas e descorteses que fragilizariam os laços sociais e provocariam, por conseguinte, o estabelecimento de um clima hostil nos ambientes escolares.

Tal situação seria conseqüência da precarização das relações familiares decorrentes, dentre outras coisas, dos novos padrões de organização familiar em que a instituição do casamento é questionada, fazendo com que o tradicional modelo de família nuclear seja revisto.

A tentativa de propor saídas para os problemas vistos sob esta ótica apresenta extrema dificuldade de ser objetivada. Isto porque se aproxima muito de questões amplas, de base social e psicológica, que pouco podem ser atingidas em projetos. Especialmente no campo das políticas públicas, torna-se ainda mais desafiador propor ações que intervenham sobre questões tão profundas. Algo algumas vezes pensado é o investimento em ações

---

<sup>24</sup> Para se ter uma idéia, este episódio teve tamanha repercussão que foi objeto de dois longas-metragens de renomados cineastas: *Tiros em Columbine*, de Michael Moore (1999) e *Elephant*, de Gus Van Sant (2003)

<sup>25</sup> Ver, por exemplo: Debarbieux (2001; 2002) e Charlot (1996).

focais voltadas para o esclarecimento das famílias por meio da escola, com a realização de eventos locais, por exemplo. Contudo, a abrangência e eficácia destas ações parecem-nos extremamente difícil de ser medida e monitorada.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Novamente aqui estamos diante de um terreno perigoso em que, muitas vezes, os valores e atitudes ditas desejadas podem esbarrar em visões de mundo restritas a determinadas práticas culturais e religiosas. Afora isto, torna-se extremamente delicado para a escola definir para as famílias como devem educar seus filhos, pois abrir-se-ia precedente para criticá-la ainda mais ao assumir posições ideológicas tão explícitas.

## **4. METODOLOGIA**

Neste capítulo serão descritos os métodos e técnicas de pesquisa empregados, bem como os procedimentos adotados para a realização da avaliação do projeto EVCA, objeto deste trabalho.

### **4.1. Questões norteadoras da pesquisa**

Até aqui procuramos descrever o projeto EVCA situando-o no campo de sua problemática. Na seção que iniciamos agora iremos apresentar os caminhos trilhados para a realização da pesquisa deste mestrado, procurando deixar claras as escolhas feitas e as decisões tomadas ao longo do processo.

A avaliação de políticas públicas é tarefa complexa e abrangente que deve ser realizada com muito rigor. A opção por determinada metodologia promove um recorte que delimita o campo de atuação do pesquisador. Ao fazê-lo implica, também, que uma gama de outras importantes frentes de pesquisa não serão privilegiadas no trabalho em questão.

Acreditamos que a eleição de um foco de análise deve ser antecedida pelo delineamento das questões norteadoras da pesquisa. É neste sentido que passaremos a apresentar as principais questões que acompanharam nossas reflexões sobre o projeto EVCA. Certamente muitas delas não foram respondidas face às limitações a que estivemos submetidos. Mesmo assim, cremos ser importante apresentá-las, uma vez que poderão, futuramente, nortear trabalhos posteriores.

Vimos que o projeto do Governo contempla, mesmo que não integralmente, alguns apontamentos teóricos feitos pelos principais estudiosos do assunto. Nesta perspectiva, o EVCA reconhece a complexidade do tema da violência escolar e, conseqüentemente, de sua abordagem.

O projeto assume que a violência escolar não deve ser interpretada como algo totalmente externo à escola, independente de sua forma de organização e funcionamento.

Entende, ainda, que a violência é multi-determinada e se expressa de formas diferenciadas, assim como as percepções sobre o que é ou não considerado violência e seus impactos sobre os sujeitos. No entanto, apesar de reconhecer a complexidade do tema, a SEE privilegiou claramente alguns pontos na elaboração de sua política.

A fase de elaboração é determinante para o alcance dos resultados esperados de uma política pública. Seu desenho deixa explícitas as interpretações sobre o objeto que sofrerá intervenção. Essas interpretações sugerirão os caminhos para a superação do problema que, por sua vez, nortearão as ações a serem implementadas. Uma vez concluída essa fase, já se está no campo da execução em que, mesmo que seja bem executada, monitorada e avaliada, não há garantias de que atingirá os resultados esperados.

O desenho do projeto EVCA nos sugere uma fase de elaboração que procurou enfrentar a complexidade do tema. A SEE deixa clara a preocupação com a produção de conhecimento sobre a violência escolar e seus impactos sobre os atores escolares. Destaca, para isso, a importância da realização do estudo pelo CRISP sobre o perfil das escolas envolvidas.

No entanto, a realização de tal estudo é descrita como uma ação a ser desenvolvida paralelamente à execução do projeto. De início cremos ser importante perguntar: o conhecimento prévio, mesmo que incompleto, acerca da população sobre a qual se pretende intervir não deveria ser anterior à implantação das ações do projeto? Ou seja, será que a SEE/MG, na urgência de produzir respostas ao problema da violência escolar, não saltou a fase diagnóstica que deveria caracterizar a situação das escolas acometidas pela violência?

Em virtude dessa antecipação, não terá sido prejudicado o processo de eleição das escolas participantes? Neste sentido, a utilização do estudo sobre o IVS terá sido o melhor e mais eficiente caminho para definição do grupo de escolas do projeto? O que nos leva a outra pergunta: os níveis socioeconômicos são definitivos para o entendimento da questão da violência escolar?



Ao analisarmos a ênfase atribuída ao PDPI da escola, entendemos que a SEE reconhece a importância da participação dos interessados no processo de elaboração das propostas para superação do problema. A maioria das políticas públicas apresenta propostas formatadas previamente, elaboradas nos gabinetes dos especialistas sem nenhum contato com os sujeitos que vivem diariamente a realidade a ser transformada.

No projeto EVCA a fase de elaboração do PDPI é o espaço dado para a escola traçar um mapa dos pontos fortes e frágeis da instituição e dizer ao poder público quais são suas reais necessidades. Acreditamos que essa é uma iniciativa interessante, pois trata a escola como co-gestora do projeto, o que gera um aumento significativo do seu grau de governabilidade e comprometimento com os resultados.

Contudo, a importância estratégica do PDPI para o bom desempenho do EVCA levamos a perguntar também sobre o processo de elaboração do plano pelas escolas. Terá sido bem conduzido? As escolas terão sido bem orientadas? As escolas entenderam o valor do PDPI e souberam utilizá-lo como ferramenta de transformação? Sua construção foi realmente coletiva? A SEE monitorou o processo?

Ainda na esteira de analisar os contornos do projeto EVCA, voltamos nossa atenção às propostas apresentadas pela SEE como alternativas de mudança. Como pudemos descrever anteriormente, o projeto prevê uma série de ações possíveis dependentes das indicações feitas no PDPI da escola. Ao observarmos as propostas e contrastá-las com a literatura especializada, percebemos que à exceção da proposta de abertura da escola à comunidade aos finais de semana (via projeto “Abrindo Espaços” que recebeu considerável ênfase da SEE/MG<sup>27</sup>), as demais não se configuram em propostas voltadas especificamente para a questão da violência escolar. São propostas para a melhoria da educação de uma maneira geral. Entendemos que o projeto EVCA pretende ser uma medida de equidade,

---

<sup>27</sup> A Resolução que instituiu o projeto explicita no art. 4º §2º, que “o PDPI deverá conter um plano de abertura da escola em finais de semana e em período de férias, para interação com a comunidade e explicitar as parcerias que ajudam a viabilizar e sustentar o seu plano de desenvolvimento pedagógico e institucional”.

portanto, voltado para as escolas mais necessitadas. Mesmo assim acreditamos que as propostas apresentadas pelo projeto deveriam ser estendidas a todo o sistema.

Considerando-se as contribuições da literatura especializada sobre o tema da violência escolar, nos interrogamos, também, se a SEE não deveria ter contemplado outras dimensões na abordagem do projeto, além da questão da integração com a comunidade. Grande parte dos especialistas destaca a importância de conhecer as percepções dos sujeitos sobre a violência, e de delinear os processos de socialização próprios dos grupos analisados. Os estudos já citados de Debarbieux, Spósito e Abramovay, por exemplo, destacam a formação das gangues com uma forma característica de comportamento, com códigos e regras de condutas próprias, onde, muitas vezes, está presente a violência e a intimidação como forma de fazer laço social. Esse é apenas um exemplo de uma importante dimensão da questão a ser considerada no momento de elaboração de uma política pública voltada para a área. Há ainda a questão da relação das camadas populares com a escola; os crescentes índices de criminalidade nas populações de baixa renda, a incidência do tráfico de drogas incidindo sobre a organização das comunidades de periferia e toda a gama de inter-relações entre cada um desses fatores com os outros. Nossa pergunta, portanto, é se a SEE procurou considerar também essas dimensões na elaboração de sua política?

Prosseguindo com nossa investigação, acreditamos que a gama de propostas apresentadas pela SEE como possíveis ações para o projeto engendram outro complicador: como avaliar a contribuição de cada uma delas para o alcance dos resultados? Cremos que estabelecer uma metodologia capaz de oferecer respostas a essa pergunta é fundamental para que a SEE possa fazer os ajustes necessários ao projeto e, também, aperfeiçoar a utilização dos recursos. Num cenário de recursos escassos e demandas crescentes é preciso estar seguro de que os investimentos estão sendo aplicados em ações que apresentam bons resultados. Se não há monitoramento e avaliação atuando para discriminar os impactos de cada ação não há, portanto, como ter essa segurança.

Finalmente, essa discussão nos leva a interrogar a perspectiva de avaliação do projeto EVCA feita pelo Governo. A SEE enfatiza bastante a importância de se garantir o alcance dos resultados esperados pelo projeto. Entretanto, os mecanismos de avaliação apresentados parecem extremamente incipientes. Não há qualquer menção à necessidade de se promover uma avaliação externa ao projeto. Não há a explicitação de uma metodologia para avaliação. Nem mesmo são explicitados os parâmetros para avaliação.

Ao dizer que o projeto EVCA pretende reduzir os níveis de violência nas escolas e melhorar o desempenho escolar dos alunos, a SEE não apresenta suas metas. Ou seja, pretende reduzir em quanto os níveis de violência; melhorar em quanto o desempenho escolar dos alunos?

Além de não explicitar claramente suas metas, a SEE também não explicita quais indicadores seriam utilizados para verificar se houve ou não o alcance dos objetivos. Diante disto, baseado em quê poderia dizer que o projeto conseguiu reduzir os níveis de violência nas escolas e melhorar o desempenho escolar dos alunos?

Nos documentos sobre o projeto EVCA apresentados pela SEE, o espaço destinado à avaliação é bastante reduzido. Cita-se apenas que o projeto contaria com uma equipe de monitoramento permanente com o objetivo de esclarecer as dúvidas das escolas na elaboração do PDPI. Essa equipe faria, também, periódicas visitas às escolas para acompanhar a implementação do projeto. Sem dúvida alguma essas ações são importantes no processo e desenvolvimento de uma política pública. Entretanto, para que se possa chegar a alguma conclusão sobre as transformações ocorridas com o advento da política cremos que é importante mais que isso. Dito de outro modo é preciso que aja um plano consistente e estruturado de avaliação baseado em metodologia reconhecidamente eficaz, algo que não verificamos nos estudos realizados nesta pesquisa.

## 4.2. Definindo a Avaliação de Políticas Públicas

Segundo Carvalho (2003, p. 186), *“a avaliação deve ser remetida strictu sensu a noção de análise. Isso quer dizer que a avaliação se dá ao longo de um processo, seja na formulação, seja na implementação, ou mesmo nos impactos ou efeitos provocados pelas duas etapas anteriores”*.

Nesta perspectiva, a avaliação de políticas públicas visa ajustar ou validar objetivos, metas e focos sociais; adequar os meios utilizados aos fins propostos; quantificar e qualificar o atendimento realizado e os benefícios gerados; além de identificar os impactos ou efeitos das ações nas condições de vida dos beneficiários diretos e indiretos.

Diante desses objetivos, a autora estabelece duas modalidades de avaliação: a avaliação de processo e avaliação de impacto.

A avaliação de processo visa acompanhar e avaliar a execução dos procedimentos de implantação das políticas. Seu principal objetivo é avaliar a adequação dos meios e recursos utilizados perante os resultados parciais ou finais, referenciados aos objetivos e metas propostos pela política.

A avaliação de impacto é focalizada nos efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade. Portanto, visa verificar sua efetividade social. Essa modalidade de avaliação é orientada por dois pressupostos: o reconhecimento de que existem propósitos de mudança social na política em análise, o que justifica mensurar seus impactos, e o estabelecimento de uma relação causal entre a política e a mudança social provocada. Isto significa que não basta constatar a ocorrência de mudanças; é preciso provar que foi causada pelo programa.

No caso da pesquisa descrita nesta dissertação optamos pela realização de uma avaliação de impacto, voltada para os resultados do projeto EVCA sobre seus dois principais objetivos: a redução da violência nas escolas e a melhoria do desempenho escolar dos alunos das escolas participantes.

Uma vez definida a modalidade de pesquisa com a qual se pretende trabalhar, é preciso escolher o método de pesquisa adequado. Segundo a autora citada, *“a escolha do método a ser utilizado decorre mais do objetivo da política sob observação e de seu escopo social do que da preferência intelectual do analista”* (Carvalho, 2003, p. 187). O que importa é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, seus critérios, e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta sobre o sucesso ou fracasso da política em questão.

### **4.3. O desenho da pesquisa – opção metodológica**

A avaliação do projeto EVCA poderia ser desenvolvida sob diversas perspectivas.

Ao elegermos o modelo que conduziu os trabalhos deste mestrado, almejamos apresentar uma proposta de avaliação que privilegiasse uma visão panorâmica dos impactos do projeto EVCA sobre os dois focos prioritários da SEE com essa política, citados anteriormente. Por esse motivo trabalhamos com todas as 79 escolas participantes da primeira fase de implantação do projeto.

Ao decidirmos abordar o projeto EVCA na totalidade de escolas participantes optamos por buscar conhecer quantitativamente as mudanças ocasionadas pela política do Governo. Queremos com isso dizer que centramos nossas atenções em situar em termos mensuráveis a condição das escolas para cada um dos dois focos definidos pela SEE. Certamente que muitas outras abordagens poderiam ser utilizadas para promover a avaliação do projeto. Abordagens, portanto, complementares ao estudo que realizamos que, sem dúvida, aprofundariam os resultados encontrados. Entretanto, o conhecimento é produzido progressivamente, o que nos faz crer que outros estudos poderão ser realizados tendo como base a pesquisa realizada neste mestrado.

De acordo com Gatti (2004), o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil não tem uma tradição sólida, o que dificulta o uso desse instrumental de modo

mais consistente. Além disto, impede a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre os limites e possibilidades de sua utilização, bem como da leitura e interpretação contextualizada dos trabalhos apresentados. É preciso considerar que os limites metodológicos existem, também, para os métodos qualitativos, apesar de geralmente serem mais abordados os problemas com os métodos quantitativos, segundo a autora.

No emprego de métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos: primeiro *“que os números (...) tem algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles (...) segundo, que as boas análises dependem das boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica na abordagem do problema”* (Gatti, 2004, p.13).

Neste sentido, a atividade de quantificação abrange um conjunto de procedimentos e técnicas destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados os subsídios para responder às perguntas estabelecidas para o trabalho.

Para a consecução de um trabalho com as características definidas para esta pesquisa, parte-se do pressuposto de que para dizer se um projeto promoveu mudanças, sejam elas positivas ou negativas, é preciso ter uma base comparativa clara que apresente o desenvolvimento no tempo, com dados que explicitem a situação antes do projeto e depois dele. Além disto, é preciso definir os parâmetros de análise, ou seja, eleger quais dados serão os indicadores das mudanças que se almeja avaliar.

Das metodologias de pesquisa existentes, a que nos pareceu melhor para contemplar os pressupostos descritos foi o desenho de pesquisa quantitativa denominado Quase-Experimental.

A pesquisa Quase-Experimental é descrita por Wiersma (1995) como uma técnica de pesquisa que propicia a comparação entre grupos diferentes, próximo aos moldes dos experimentos realizados no campo das ciências aplicadas. Deriva da chamada pesquisa

experimental verdadeira que apresenta critérios rigorosos para que possa ser assim considerada.

Um dos principais critérios para a realização de um experimento verdadeiro é garantir a formação de pelo menos dois grupos de análise. Um chamado grupo de pesquisa, ou seja, aquele que será submetido a um determinado experimento sobre o qual se pretende tirar alguma conclusão, e o outro, chamado grupo de controle, não submetido ao experimento e que, portanto, funcionará como base de comparação.

Nesse modelo de pesquisa, há que se garantir, também, que os grupos de análise sejam formados por amostras selecionadas aleatoriamente. Ou seja, os grupos formados devem ser estatisticamente equivalentes. Esse pré-requisito é importante para diminuir a possibilidade de somar variáveis não controladas e não desejadas ao estudo que poderão gerar algum viés interpretativo e mascarar os verdadeiros resultados.

No campo das ciências sociais, como é o nosso caso, a realização de uma pesquisa que contemple todos esses requisitos é algo bastante difícil. Isto porque geralmente as populações que se deseja analisar já estão formadas e não há como garantir a existência de outra exatamente com as mesmas características. Daí, obedecer ao critério de seleção aleatória da amostra torna-se algo bastante complicado.

O modelo quase-experimental é uma técnica reconhecida pela comunidade acadêmica como uma alternativa para os pesquisadores que pretendem realizar estudos comparativos com amostras não selecionadas aleatoriamente. Esse, portanto, foi o desenho mais apropriado para a realização do trabalho ora descrito.

Uma vez que o modelo quase-experimental não segue os mesmos critérios que o modelo experimental verdadeiro, é preciso que se tomem algumas precauções para que o estudo realizado, ainda assim, apresente validade interna e externa. Por validade interna entendemos a validação dos resultados apenas para a amostra considerada, ou seja, é a validade das inferências para os casos que compõem o estudo. Já a validade externa

refere-se à inferência estatística, ou seja, a possibilidade de generalização dos resultados para toda a população de interesse.

Passaremos, então, a descrever os procedimentos adotados que buscaram garantir a realização de uma pesquisa adequada aos padrões de rigor exigidos.

#### **4.4. Constituição dos grupos de pesquisa**

Realizada a opção metodológica mais apropriada para o caso, partimos para a construção dos grupos de pesquisa. Sabendo-se de antemão que não teríamos dois grupos de análise estatisticamente equivalentes, procuramos compreender o melhor possível o processo de constituição do grupo de escolas participantes do projeto EVCA.

##### **4.4.1. O Grupo de pesquisa**

Por se tratar de um desenho quase-experimental, nosso grupo de pesquisa, ou seja, aquele sobre o qual pretendíamos concluir algo, já estava previamente formado, constituído pelas 79 escolas estaduais de Belo Horizonte selecionadas pela SEE para participarem da primeira etapa de implantação do projeto EVCA.

Alguns dos critérios que nortearam o processo de seleção das escolas que compuseram esse grupo foram apresentados quando descrevemos o projeto EVCA no capítulo de Descrição do Objeto. No entanto, algumas outras informações tornam-se necessárias para que possamos compreender a formação do segundo grupo de análise, como passaremos a discorrer a seguir.



#### **4.4.2. O grupo de controle**

Como dito anteriormente, a SEE apresentou como critério de seleção das escolas participantes os estudos sobre IVS e a incidência de violência nas escolas. Entretanto, não há uma explicitação clara sobre os mecanismos para levantamento desses dados.

O IVS parece ter sido a ferramenta utilizada para mapeamento da situação socioeconômica das escolas estaduais de Belo Horizonte, visto que a SEE aposta na associação entre os fatores socioeconômicos com a violência e os baixos desempenhos acadêmicos apresentados.

Em relação ao mapeamento das ocorrências de violência nas escolas, não encontramos no levantamento de dados nenhuma menção quanto aos mecanismos de obtenção dessa informação. Entretanto, sabemos que é da competência da Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG - registrar as ocorrências policiais de toda ordem. Ainda assim, não temos como afirmar se a SEE teve acesso aos bancos de dados da PMMG com a finalidade de realizar um levantamento sobre a incidência de violência envolvendo escolas estaduais da capital. Sabemos que um estudo dessa ordem é algo trabalhoso e que demandaria um tempo de execução razoavelmente longo. Como o projeto EVCA foi lançado no princípio de 2003, portanto, início da Gestão Aécio Neves, seria necessário que esse levantamento tivesse ocorrido antes do começo oficial do Governo. De todo modo, não encontramos nenhum indicativo da existência de tal estudo. Se ele foi realizado, permaneceu restrito aos círculos políticos da equipe gestora.

Com as informações disponíveis foi possível entender razoavelmente o processo de definição do grupo de escolas participantes do projeto. Não obstante, restou a pergunta: por que foram escolhidas 79 escolas? Por que esse número? Possivelmente o montante de recursos disponíveis para o projeto foi um limitador importante, mas não responde à questão.

É preciso lembrar, também, que o IVS foi um indicador socioeconômico desenvolvido pela PBH com a finalidade de mapear a exclusão social por regiões da capital. Portanto, não é uma medida referente diretamente às escolas, mas às regiões em que estão localizadas.

Essa informação é importante para dizermos que, ao localizarmos as escolas estaduais nas regiões caracterizadas pela PBH em função do IVS, observamos que, numa mesma região, muitas vezes encontramos mais de uma escola com características semelhantes. Em muitos casos, uma determinada escola de uma região foi selecionada para o projeto EVCA enquanto que outra situada bem próxima àquela não foi incluída. Tal acontecimento desagradou sobremaneira às escolas que não conseguiram sua inclusão, uma vez que isso significaria não ter acesso aos recursos extras recebidos pelas escolas do projeto, como já descrevemos anteriormente.

Feita essa primeira análise, partimos para a constituição do grupo de controle. Baseados nas informações disponíveis assumimos o critério socioeconômico como o norteador de nossa busca pelas escolas que formariam o grupo de comparação. A estratégia que nos pareceu mais apropriada foi a utilização dos dados do estudo realizado por pesquisadores do GAME/FAE/UFMG - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – cujo produto foi a construção de uma base de dados contendo os níveis socioeconômicos de todas as escolas de Belo Horizonte<sup>28</sup> (Soares & Andrade, 2006). A utilidade do índice é bastante extensa constituindo-se numa ferramenta valiosa para subsidiar pesquisas como a que descrevemos agora.

De posse dos dados contendo os níveis socioeconômicos das escolas de Belo Horizonte estávamos próximos à definição de nosso grupo de controle.

O próximo passo foi encontrar o valor do nível socioeconômico de cada uma das escolas selecionadas pelo Governo para o projeto EVCA.

---

<sup>28</sup> O cálculo do nível socioeconômico se baseou nos métodos da Teoria de Resposta ao Item – TRI – além de métodos clássicos de equalização de escolas. A medida produzida é baseada em características individuais dos alunos e não na estrutura física da escola. O valor médio do NSE dos alunos de uma escola específica foi tomado como NSE da escola.

Ao fazê-lo, procuramos estabelecer os limites inferiores e superiores que continham todas as outras escolas do projeto. Os valores encontrados variavam entre -0,11 a 0,58. Ou seja, o nível socioeconômico mais baixo era de -0,11 e o mais alto 0,58.

Em seguida realizamos uma distribuição de frequência dos valores agrupando-os em quatro faixas para que pudéssemos identificar em quais havia maior concentração de escolas. Obtivemos o seguinte quadro:

#### QUADRO 2

Número de Escolas do Projeto EVCA por Nível Socioeconômico

<b>Faixas de nível socioeconômico</b>	<b>Número de escolas do projeto EVCA</b>
-0,11 a 0,03	16
0,04 a 0,18	37
0,19 a 0,33	17
Acima de 0,34	9
TOTAL	79

Após realizarmos a distribuição de frequência descrita já tínhamos as informações necessárias para a definição do grupo de controle. Restava, ainda, definir o número de escolas que comporiam o grupo.

Como dissemos anteriormente, num modelo de pesquisa quase-experimental não se trabalha com grupos estatisticamente equivalentes. Por outro lado, é preciso que apresentem características semelhantes para que possam ser comparados.

Um grupo de controle não tem que necessariamente ser do mesmo tamanho que o grupo de pesquisa. É desejável, porém, que seja proporcionalmente semelhante àquele. No caso deste trabalho, tínhamos um grupo de pesquisa previamente definido com 79 escolas. Com fulcro nos estudos comumente realizados que utilizaram a mesma

metodologia, entendemos que seria razoável trabalhar com um grupo de controle da ordem de 25% em relação ao grupo de pesquisa. Sendo assim, teríamos um grupo de controle formado por aproximadamente 20 (vinte) escolas.

Prosseguindo com os trabalhos, passamos a levantar os níveis socioeconômicos de todas as outras escolas estaduais de Belo Horizonte que não entraram no projeto EVCA. Segundo o Censo de 2005 da SEE/MG, há na capital mineira 248 escolas estaduais, das quais 79 foram selecionadas para o projeto EVCA. Concluído esse passo, necessitávamos, então, de encontrar as escolas para as faixas de nível socioeconômico definidas anteriormente em número suficiente e dentro da proporção de 25%.

Aplicados os procedimentos descritos, teríamos o quadro seguinte:

### QUADRO 3

Número de Escolas por Faixa de Nível Socioeconômico Segundo a Proporção de 25%

<b>Faixas de nível socioeconômico</b>	<b>Número de escolas do projeto EVCA</b>	<b>Número de escolas do grupo de controle segundo a proporção de 25%</b>
-0,11 a 0,03	16	4
0,04 a 0,18	37	9
0,19 a 0,33	17	4
Acima de 0,34	9	2
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>19</b>

Se tivéssemos definido o grupo de controle exatamente como disposto acima teríamos um total de 19 escolas. Ao analisarmos os dados sobre os níveis socioeconômicos das escolas que não entraram no projeto EVCA, constatamos que nossa opção por utilizar aquele critério como definidor de um de grupo de controle, que apresentasse características

semelhantes ao grupo de pesquisa, foi acertada. Dizemos isto porque, ao classificarmos todas as escolas estaduais da capital em ordem crescente dos níveis socioeconômicos, observamos que quase a totalidade das escolas situadas nas faixas com menores níveis socioeconômicos foi incluída no projeto EVCA. Essa constatação nos valeu como confirmação de que a SEE valorizou bastante aquele critério para a escolha das escolas que fariam parte do projeto EVCA. Do mesmo modo, confirma a definição do projeto como uma política de equidade, com fins compensatórios, voltada para as escolas mais necessitadas.

Essa descoberta foi também importante para percebermos que não seria tão fácil encontrar escolas para constituírem o grupo de controle nas faixas de nível socioeconômico mais baixo. Na faixa de 0,04 a 0,18 necessitávamos de 9 escolas, mas somente encontramos 8. Todas as outras já estavam no projeto. Nas faixas superiores, observamos o aumento progressivo do número de escolas não incluídas no EVCA. Devido a isso, na faixa 0,19 a 0,33 optamos por incluir 6 escolas em vez de 4 porque observamos mais escolas com características semelhantes. O mesmo se deu na faixa acima de 0,34 em que incluimos 3 escolas em vez de 2. Para a definição de quais escolas seriam selecionadas procurou-se escolher aquelas com características semelhantes ao grupo do projeto EVCA em termos de número de alunos e níveis de ensino.

Creemos que esse acréscimo no número de escolas do grupo de controle é interessante para a pesquisa uma vez que aumentamos nossa capacidade comparativa. Em função de todas essas considerações totalizamos um grupo de controle com 21 (vinte e uma ) escolas, conforme quadro abaixo:

#### QUADRO 4

##### Número de Escolas por Faixa de Nível Socioeconômico e Grupo

Faixas de nível socioeconômico	Número de escolas do projeto EVCA	Número de escolas definidas para o grupo de controle
-0,11 a 0,03	16	4
0,04 a 0,18	37	8
0,19 a 0,33	17	6
Acima de 0,34	9	3
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>21</b>

Neste ponto, já podemos apresentar o universo com que trabalhamos nesta pesquisa. O quadro abaixo contém todas as escolas incluídas, o grupo ao qual pertencem e o nível socioeconômico correspondente.

#### QUADRO 5

##### Universo de Escolas Definidas para a Pesquisa

	FAIXA DE NSE DA ESCOLA	CÓDIGO DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA	NSE DA ESCOLA	GRUPO PROJETO EVCA	GRUPO DE CONTROLE
1	-0,11 a 0,03	2178	EE DR JULIO SOARES	-0,11	X	
2	-0,11 a 0,03	1601	EE URSULINA DE ANDRADE MELO	-0,09	X	
3	-0,11 a 0,03	558	EE MARIO CASASSANTA	-0,08	X	
4	-0,11 a 0,03	761	EE DONA AUGUSTA G NOGUEIRA	-0,07	X	
5	-0,11 a 0,03	299	EE HERMENEGILDO CHAVES	-0,07	X	
6	-0,11 a 0,03	1244	EE EFIGENIO SALLES	-0,06	X	
7	-0,11 a 0,03	116	EE CABANA DO PAI TOMAS	-0,03	X	
8	-0,11 a 0,03	1384	EE BOLIVAR TINOCO MINEIRO	-0,02	X	
9	-0,11 a 0,03	1015	EE JOSE CARLOS DE GUARANA MENEZES	-0,02	X	
10	-0,11 a 0,03	1333	EE LAURA DAS CHAGAS FERREIRA	-0,01	X	
11	-0,11 a 0,03	2054	EE GERALDO JD LINHARES	0,01	X	
12	-0,11 a 0,03	256	EE JOSE MIGUEL DO NASCIMENTO	0,01	X	
13	-0,11 a 0,03	1031	EE N SRA DO BELO RAMO	0,01	X	
14	-0,11 a 0,03	621	EE PROF ALCINDO VIEIRA	0,01		X
15	-0,11 a 0,03	663	EE ALZIRA ALBUQUERQUE MOSQUEIRA	0,02	X	
16	-0,11 a 0,03	2127	EE BRITALDO SOARES FERREIRA DINIZ	0,02	X	
17	-0,11 a 0,03	2399	EE ORONCIO MURGEL DUTRA	0,03	X	

18	-0,11 a 0,03	2291	EE ANTONIO CLEMENTE	0,03		X
19	-0,11 a 0,03	1848	EE DR ANTONIO AUGUSTO S CANEDO	0,03		X
20	-0,11 a 0,03	51	EE GUIA LOPES	0,03		X
21	0,04 a 0,18	2216	EE ANTENOR PESSOA	0,04	X	
22	0,04 a 0,18	205	EE PROFA FRANCISCA MALHEIROS	0,04	X	
23	0,04 a 0,18	1481	EE ENG PRADO LOPES	0,05	X	
24	0,04 a 0,18	86	EE PROF JOSE MESQUITA DE CARVALHO	0,05	X	
25	0,04 a 0,18	2259	EE AFRANIO DE MELO FRANCO	0,06	X	
26	0,04 a 0,18	337	EE JOSE MENDES JUNIOR	0,06	X	
27	0,04 a 0,18	1422	EE PROF MAGALHAES DRUMOND	0,06	X	
28	0,04 a 0,18	1783	EE AUGUSTO DE LIMA	0,06		X
29	0,04 a 0,18	469	EE PRINCESA ISABEL	0,07	X	
30	0,04 a 0,18	2330	EE SIRIA MARQUES DA SILVA	0,07	X	
31	0,04 a 0,18	317357	EE PROF AGNELO CORREIA VIANA	0,07	X	
32	0,04 a 0,18	833	EE CARMO GIFFONI	0,08	X	
33	0,04 a 0,18	2208	EE MENINO JESUS DE PRAGA	0,08	X	
34	0,04 a 0,18	876	EE NECESIO TAVARES	0,08	X	
35	0,04 a 0,18	27	EE AARAO REIS	0,09	X	
36	0,04 a 0,18	1414	EE LUIZ DE BESSA	0,09	X	
37	0,04 a 0,18	2551	EE MARGARIDA DE MELLO PRADO	0,09	X	
38	0,04 a 0,18	604	EE DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	0,1	X	
39	0,04 a 0,18	1902	EE PROFA MARIA BELMIRA TRINDADE	0,1	X	
40	0,04 a 0,18	1171	EE JULIA LOPES DE ALMEIDA	0,11	X	
41	0,04 a 0,18	957	EE N SRA APARECIDA	0,11	X	
42	0,04 a 0,18	221	EE PRES ANTONIO CARLOS	0,11	X	
43	0,04 a 0,18	2445	EE PROFA MARIA COUTINHO	0,11	X	
44	0,04 a 0,18	1937	EE PEDRO FRANCA	0,11		X
45	0,04 a 0,18	2526	EE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	0,12	X	
46	0,04 a 0,18	2488	EE DONATO WERNECK DE FREITAS	0,12	X	
47	0,04 a 0,18	2071	EE ISABEL DA SILVA POLCK	0,12	X	
48	0,04 a 0,18	388	EE PRES JOAO PESSOA	0,12	X	
49	0,04 a 0,18	1309	EE PROFA MARIA DO SOCORRO ANDRADE	0,12	X	
50	0,04 a 0,18	361	EE DOM BOSCO	0,12		X
51	0,04 a 0,18	1520	EE TOMAS BRANDAO	0,12		X
52	0,04 a 0,18	1988	EE PROFA NAIR DE OLIVEIRA SANTANA	0,13	X	
53	0,04 a 0,18	246425	EE PROFA ADIR ANDRADE ALBANO	0,13		X
54	0,04 a 0,18	1406	EE ENG FRANCISCO BICALHO	0,15	X	
55	0,04 a 0,18	892	EE JOAO ALPHONSUS	0,15	X	
56	0,04 a 0,18	2429	EE MARIA CAROLINA CAMPOS	0,15	X	
57	0,04 a 0,18	1830	EE DIOGO DE VASCONCELOS	0,15		X
58	0,04 a 0,18	1317	EE CORACAO EUCARISTICO	0,16	X	
59	0,04 a 0,18	353	EE PROF HILTON ROCHA	0,16	X	
60	0,04 a 0,18	370	EE HENRIQUE DINIZ	0,16		X
61	0,04 a 0,18	1741	EE PROFA BENVINDA DE CARVALHO	0,17	X	
62	0,04 a 0,18	1201	EE SILVIANO BRANDAO	0,17	X	
63	0,04 a 0,18	2305	EE PROF BOLIVAR DE FREITAS	0,17		X
64	0,04 a 0,18	1872	EE DIVINA PROVIDENCIA	0,18	X	
65	0,04 a 0,18	1929	EE JOAO PAULO I	0,18	X	
66	0,19 a 0,33	795	EE MIN ALFREDO VILHENA VALLADAO	0,19	X	
67	0,19 a 0,33	1619	EE PE JOAO BOTELHO	0,2	X	
68	0,19 a 0,33	2020	EE PROF RICARDO DE SOUZA CRUZ	0,2	X	

69	0,19 a 0,33	1376	EE LUCIO DOS SANTOS	0,2		X
70	0,19 a 0,33	841	EE DR AURINO MORAIS	0,21	X	
71	0,19 a 0,33	1473	EE CEL VICENTE TORRES JUNIOR	0,21		X
72	0,19 a 0,33	2241	EE PASCHOAL COMANDUCCI	0,21		X
73	0,19 a 0,33	752	EE CARLOS GOES	0,22	X	
74	0,19 a 0,33	2518	EE JUSCELINO K DE OLIVEIRA	0,22	X	
75	0,19 a 0,33	1694	EE PE MATIAS	0,22	X	
76	0,19 a 0,33	868	EE PROF CLAUDIO BRANDAO	0,22	X	
77	0,19 a 0,33	124	EE DR SIMAO TAMM BIAS FORTES	0,23		X
78	0,19 a 0,33	2372	EE CELMAR BOTELHO DUARTE	0,24	X	
79	0,19 a 0,33	1767	EE DR JOSE PATROCINIO DA S PONTES	0,24	X	
80	0,19 a 0,33	1279	EE OLIMPIA REZENDE PEREIRA	0,24		X
81	0,19 a 0,33	1074	EE CELSO MACHADO	0,25	X	
82	0,19 a 0,33	2453	EE GERALDINA ANA GOMES	0,25	X	
83	0,19 a 0,33	1392	EE CEL JUCA PINTO	0,26	X	
84	0,19 a 0,33	2542	EE GETULIO VARGAS	0,26	X	
85	0,19 a 0,33	78	EE MAJOR DELFINO DE PAULA RICARDO	0,26		X
86	0,19 a 0,33	591	EE ALVARO LAUREANO PIMENTEL	0,31	X	
87	0,19 a 0,33	701	EE PROF BATISTA SANTIAGO	0,32	X	
88	0,19 a 0,33	248	EE STO AFONSO	0,32	X	
89	0,34 a 0,48	2313	EE ARI DA FRANCA	0,34	X	
90	0,34 a 0,48	825	EE ANA DE CARVALHO SILVEIRA	0,35	X	
91	0,34 a 0,48	1287	EE TIBIRICA	0,35		X
92	0,34 a 0,48	1554	EE CRISTIANO MACHADO	0,36	X	
93	0,34 a 0,48	655	EE DO INST AGRONOMICO	0,38	X	
94	0,34 a 0,48	1627	EE ASSIS CHATEAUBRIAND	0,38		X
95	0,34 a 0,48	1449	EE TITO FULGENCIO	0,38		X
96	0,34 a 0,48	1881	EE FRANCISCO MENEZES FILHO	0,4	X	
97	0,34 a 0,48	990	EE CECILIA MEIRELES	0,42	X	
98	0,34 a 0,48	1716	EE DR PAULO DINIZ CHAGAS	0,43	X	
99	0,34 a 0,48	2402	EE TRES PODERES	0,43	X	
100	0,49 a 0,58	2143	EE SAGRADA FAMILIA II	0,58	X	

Como é possível visualizar, nosso universo de pesquisa, portanto, abrangeu 100 escolas das 248 estaduais existentes na capital mineira.

#### 4.5. Definição das variáveis de análise

Dissemos anteriormente que o foco deste trabalho foi avaliar os impactos do projeto EVCA sobre os seus dois focos prioritários: a redução da violência escolar e a melhoria dos resultados de desempenho nas escolas incluídas. Para tanto, necessitávamos de definir quais seriam as variáveis mais apropriadas para medir cada um deles.



#### **4.5.1. Os dados de desempenho escolar**

Os programas de avaliação de grande porte estabelecidos tanto em Minas Gerais, como em todo o Brasil, como o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, respectivamente, têm como principais objetivos levantar dados para o diagnóstico sistemático das redes de ensino, mapear demandas e fornecer informações para subsidiar a elaboração de políticas educacionais.

Os instrumentos de avaliação utilizados por aqueles programas são testes de desempenho em matemática e português aplicados ao fim da 4ª e 8ª séries (9ª após a adoção do ensino fundamental de nove anos) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Os testes são aplicados em periodicidade previamente definida que varia de um sistema para outro, normalmente bienal. Além dos testes cognitivos, os sistemas utilizam, também, questionários aplicados aos alunos, pais, gestores e professores com a finalidade de levantar informações sobre a gestão das unidades escolares, o perfil dos profissionais da educação e dos estudantes atendidos, bem como sobre recursos e serviços disponíveis nas unidades escolares.

No tocante aos testes de desempenho as avaliações sistêmicas focam os conteúdos e processos cognitivos, consolidados e definidos em uma Matriz de Referência.

As Matrizes de Referência são constituídas por um conjunto de competências, caracterizadas por seus descritores, que relacionam o conteúdo programático com a operação mental requerida do aluno para dar resposta ao item proposto no teste de desempenho escolar. As bases de elaboração da Matriz de Referência são as propostas curriculares adotadas no nível estadual e nacional.

Os testes de desempenho utilizados nas avaliações sistêmicas são elaborados por especialistas em avaliação utilizando-se das teorias que sustentam os estudos da área, como a TRI – Teoria da Resposta ao Item -, utilizada em Minas Gerais e pelo SAEB - e a Teoria Clássica de Medidas.

Para facilitar a interpretação dos resultados obtidos foram desenvolvidas escalas de desempenho que permitem interpretar, pedagogicamente, os resultados alcançados pelos alunos da escola e do conjunto da rede avaliada. As escalas foram produzidas de modo que, para cada nível de desempenho, observam-se as habilidades que estão em processo de construção ou aquelas que já foram construídas pelos alunos avaliados. Deste modo, a escala representa o desempenho escolar em um continuum de valores comparáveis e possibilita traduzir o aprendizado em diagnóstico qualitativo.

Embora considerando toda a polêmica em torno das avaliações sistêmicas de desempenho no campo educacional, concordamos com a maioria dos autores que entendem que, apesar de ainda problemáticas, estas avaliações podem produzir dados preliminares sobre o estado da educação e podem apontar caminhos de superação para muitos dos problemas das escolas. Por esse motivo adotamos esses dados para a realização da pesquisa.

Uma vez definido que os dados de desempenho produzidos pelos sistemas de avaliação de grande porte seriam nossa fonte de dados para medir os impactos do projeto EVCA sobre os resultados de desempenho escolar necessitávamos, ainda, definir, dentre os vários dados disponíveis, aqueles com que trabalharíamos.

Como a avaliação de políticas é, sobretudo, um estudo comparativo, nosso trabalho deveria apresentar dados que explicitassem os resultados de desempenho das escolas antes e após três anos de implementação do projeto EVCA.

O projeto EVCA foi iniciado formalmente em meados de 2003. Portanto, nossa medida de desempenho escolar antes do projeto deveria ser anterior a esse ano. Conseqüentemente, a medida referente aos resultados após três anos de projeto deveriam ser posteriores a 2005.

#### **a) Medida de Desempenho Escolar anterior ao Projeto EVCA**

A fonte de dados utilizada para situar os resultados de desempenho escolar anterior à implantação do projeto foi a base de dados do SIMAVE/PROEB.

O PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – está inserido no programa mais amplo do SIMAVE e está voltado especificamente para a avaliação do rendimento escolar de todos os alunos que estão cursando a 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> (9<sup>a</sup>) séries do ensino fundamental e a 3<sup>a</sup> série do ensino médio. Sua periodicidade é bienal, sendo que em um ano aplica-se os testes de matemática e no seguinte os testes de português. Apesar de medir o desempenho de cada aluno, o foco do PROEB é a escola.

As aplicações mais próximas ao início do projeto ocorreram em 2002 e 2003, sendo o primeiro para português e o segundo para matemática, respectivamente. Estes, portanto, foram os dados utilizados. A base de dados contendo os desempenhos em cada disciplina para o período selecionado nos foi disponibilizada pelo GAME/FAE. Como nosso foco era a escola, trabalhamos com as médias dos resultados de desempenho dos alunos a fim de encontrar a medida por instituição.

#### **b) Medida de desempenho escolar após três anos do Projeto EVCA:**

Para o levantamento dos dados de desempenho escolar apresentados pelas escolas após a implantação do projeto EVCA, utilizamo-nos da base de dados produzida pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – em virtude da aplicação da Prova Brasil realizada em 2005 em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino. A prova Brasil, também chamada de ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - é resultante da reformulação do SAEB que passou, em 2005, a ser constituído por duas avaliações: a ANRESC e ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica.

A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações;

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

É preciso neste ponto esclarecer que tanto o PROEB/SIMAVE quanto a Prova Brasil utilizam-se da escala de desempenho do SAEB. É por esse motivo que pudemos trabalhar com bases de dados diferentes, uma vez que são estatisticamente comparáveis. Ainda nesse sentido, não dispúnhamos de outra medida estadual produzida no período da pesquisa.

A prova Brasil teve sua primeira edição em 2005 e avaliou todas as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras urbanas com mais de 30 alunos matriculados nessas séries. Em função disto, não incluímos nas análises feitas na pesquisa deste mestrado os resultados do PROEB para a 3ª série do ensino médio, uma vez que não dispúnhamos desses dados também para a Prova Brasil.

Os resultados da prova Brasil foram publicados no sítio eletrônico do INEP em 2006 e abertos à consulta. Os resultados apresentaram as médias de desempenho por série e por disciplina para cada escola. No final de 2006, foram divulgadas na mídia nacional informações de que os dados apresentados pelo INEP continham erros, o que teria prejudicado a avaliação global de muitos governos estaduais e municipais. Em decorrência disto, o INEP retirou os dados do sítio eletrônico no início de 2007 tendo-os reapresentado em meados de junho do mesmo ano. A pesquisa que ora apresentamos utilizou os dados atualizados da Prova Brasil, refeitos a tempo tão logo foram republicados.

#### **4.5.2. Os dados de violência escolar**

Utilizando-se da mesma lógica aplicada para definição dos dados de desempenho partimos para buscar a medida mais adequada para levantamento dos dados de violência nas escolas pesquisadas.

Aqui cabe considerar que a construção de bons indicadores de violência escolar é ainda ponto de muita divergência por parte dos especialistas no assunto. Isto se justifica em função da dificuldade, já citada, de se definir o que é o ou não considerado violência. Os desafios são ainda maiores quando se pretende mensurar a violência ocorrida nas escolas.

Considerando essa problemática, optamos por adotar como indicador de violência escolar o número de ocorrências relacionadas às escolas que foram registradas pela Polícia Militar – PMMG. Apesar das divergências apontadas, a utilização de ocorrências policiais para mensurar a incidência de violência nas escolas é aceita por pesquisadores da área como Debarbiéux (2002), como ponto de partida para os estudos. É claro que outros dados devem ser levantados para se chegar a um conhecimento mais profundo do problema. Contudo, pelas características da pesquisa ora descrita, restringimo-nos à utilização dos dados da polícia.

A PMMG registra as ocorrências policiais mediante solicitação telefônica dirigida ao número de atendimento geral à população pelo número 190. Ao receber um chamado, a PM desloca a viatura mais próxima ao endereço chamado para averiguação do ocorrido e registra o fato num Boletim de Ocorrências que passará a integrar o banco de dados geral da corporação, o COPOM, unidade de geoprocessamento responsável pelo tratamento dos dados para fins de estudo e monitoramento da criminalidade no Estado.

O registro das ocorrências se dá por logradouro, ou seja, pelo endereço do chamado. Portanto, no caso das escolas, os levantamentos nos bancos de dados da PM têm que ser realizados pelos endereços das mesmas.

Aqui cabem algumas considerações. Inicialmente é preciso lembrar que o registro das ocorrências policiais é dependente da iniciativa de se chamar a polícia para registrá-las. Sem dúvida alguma esse fator influencia no número de registros encontrados para um determinado endereço num determinado período de tempo.

Há que se considerar que se uma determinada escola tem como gestor alguém com perfil mais rígido quanto à disciplina escolar, certamente que essa pessoa tenderá a chamar mais a polícia quando ocorrerem situações entendidas por ela como violência, diferentemente de alguém com perfil mais tolerante que poderia ser mais condescendente frente às mesmas situações. Se, portanto, o ato violento não é registrado fica comprometida a capacidade de mensuração do fenômeno. Lembremos, ainda, que a própria definição sobre o que é ou não considerado violência é algo polêmico, pois depende dos valores daqueles que a julgam. Daí, que podem haver variações nas taxas de violência em função disto.

Entretanto, apesar de consideramos essa problemática é preciso se tomar decisões e assumir os riscos para que seja possível a realização de qualquer pesquisa.

Tendo definido o banco de dados da PMMG como fonte dos dados de nossa pesquisa, passaremos a descrever agora os procedimentos adotados para o levantamento dos dados.

#### **a) Os dados de violência anteriores ao projeto EVCA**

Assim como fizemos para levantar os dados de desempenho escolar, trabalhamos com duas medidas contendo os dados de violência. Os dados referentes à situação das escolas antes da implantação do projeto EVCA foram coletados utilizando-se do banco de dados produzido por bolsistas do Programa de Iniciação Científica da FAE/UFMG sob a orientação do pesquisador do assunto prof. Dr. Luis Alberto Oliveira Gonçalves. O trabalho realizado apresentou como produto a criação de um banco de dados contendo todas as

ocorrências policiais relativas às escolas de Belo Horizonte nos anos de 1999 e 2000, tendo como fonte a base de dados da PMMG. Tal estudo foi de muita valia uma vez que separou do grande banco de dados da PMMG somente as ocorrências relativas aos endereços das escolas atribuindo-lhes, em seguida, os devidos nomes. Com isso, a consulta por nome da escola tornou-se possível.

Uma vez que tivemos como levantar o número de ocorrências policiais existentes para cada escola pesquisada estávamos, com isso, garantindo os dados de que necessitávamos para medir a situação das escolas antes da implantação do EVCA.

#### **b) Os dados de violência após três anos de implantação do projeto EVCA**

Os dados utilizados para quantificar as ocorrências policiais nas escolas após a implantação do projeto EVCA vieram da mesma fonte, ou seja, o banco de dados da PMMG..

Definiu-se o ano de 2005 como base para a nossa busca pelos dados, uma vez que utilizamos esse mesmo ano para o levantamento de dados de desempenho da Prova Brasil.

Como não dispúnhamos de um estudo prévio nos moldes do realizado na FAE, precisamos buscar nossas informações diretamente do banco de dados da PMMG. O acesso aos dados foi possibilitado pelo CRISP, que realiza estudos sobre criminalidade no Estado em parceria com aquele órgão.

O CRISP nos disponibilizou toda a base de dados do COPOM referente ao período compreendido entre o ano 2005 e 31 de agosto de 2006 (momento da coleta de dados). Registramos que a base de dados referente ao ano de 2005 continha 755.777 ocorrências e a base parcial de 2006, 518.931 ocorrências. Esse banco de dados continha todas as ocorrências registradas no período, dos mais diversos tipos, em toda a cidade de Belo Horizonte.

Para a realização de nossa pesquisa, necessitamos fazer o trabalho desempenhado anteriormente na pesquisa da FAE. Isto quer dizer, filtrar daquele contingente de dados os referentes apenas às escolas objeto de nossa atenção. O critério de busca utilizado para isso foi, também, o endereço das escolas aos quais, uma vez localizados, foram relacionados os devidos nomes das escolas.

Finalizada essa etapa tínhamos então disponível o número de ocorrências policiais existentes para cada escola pesquisada no período determinado.

#### **4.5.3 O tratamento dos dados**

Antes de concluirmos esta seção, é preciso que esclareçamos os procedimentos adotados para tratar os dados coletados, uma vez que essas informações serão importantes para a compreensão dos resultados da pesquisa.

##### **a) O tratamento os dados de desempenho escolar**

Os dados usados pela pesquisa foram as médias estatísticas de desempenho escolar no PROEB/SIMAVE e da Prova Brasil. Foram calculadas as médias de desempenho por escola, para cada ano analisado, separadamente para português e para matemática. No caso do PROEB/SIMAVE, necessitou-se, antes, calcular as médias por escola, pois a base de dados original traz os resultados por aluno.

Uma vez calculadas as médias por escola para cada período e disciplina, agrupamos os dados para o conjunto das escolas do grupo de pesquisa e fizemos o mesmo para o grupo de controle.

Esses procedimentos possibilitaram realizar uma série de análises comparativas cruzadas que serão apresentadas no capítulo dos resultados da pesquisa, as quais nos permitiram chegar a algumas conclusões.



Desse modo, enfatizamos que trabalhamos os dados em relação ao conjunto de escolas de cada um dos grupos e não em relação a cada uma das escolas isoladamente. A justificativa por essa metodologia baseia-se na abordagem definida para a pesquisa que privilegiou avaliar os resultados do projeto de modo global, portanto, para todas as escolas selecionadas.

#### **b) O tratamento dos dados de violência escolar**

As bases de dados contendo as ocorrências policiais relacionadas às escolas pesquisadas precisou ser previamente trabalhada antes que pudéssemos realizar os cálculos desejados.

É preciso esclarecer que o procedimento adotado pela PMMG para registrar as ocorrências policiais não é padronizado. Muito pelo contrário. Os policiais que registram as ocorrências preenchem os formulários das mais diferentes maneiras. Por vezes utilizam descrever o ocorrido com frases completas, por outras utilizam abreviações, barras, travessões, pontos, e uma infinidade de combinações dos elementos gráficos.

Esse fator foi um complicador bastante expressivo para a pesquisa, pois precisávamos encontrar uma forma de classificar os dados disponíveis. Os *softwares* normalmente utilizados nas pesquisas do gênero, como o SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e o *Excel* não têm recursos para agruparem automaticamente registros semelhantes. Por exemplo: se um registro foi grafado como “depredação”; outro como “depred”. ; outro como “arromb/depred”, os programas tratam cada um desses registros como casos diferentes.

Alem desse trabalho de agrupar casos semelhantes, precisamos estabelecer, também, categorias de análise, visto que não teríamos como trabalhar estatisticamente com tamanho número de descrições para os tipos de ocorrências.

Uma fase importante da pesquisa foi a busca por uma classificação comumente aceita pelos pesquisadores da área sobre os tipos de violência mais citados. Do estudo realizado depreendemos que seria razoável utilizar a classificação de dois tipos de violência: violência contra a pessoa e violência contra o patrimônio<sup>29</sup>.

Para que pudéssemos produzir um banco de dados contendo as ocorrências policiais classificadas segundo aquele critério utilizamos a ferramenta de “recodificação” disponível no *software* estatístico SPSS, por meio do qual atribuímos a cada uma das descrições encontradas na base de dados para o quesito “tipo de ocorrência” a palavra “pessoa” ou “patrimônio”, dependendo do caso.

Como exemplo podemos citar:

- onde havia “arrombamento” passou a ser violência contra o patrimônio
- onde havia “homicídio” passou a ser violência contra a pessoa

E assim sucessivamente. Foram centenas de recodificações, visto que numerosas eram as formas de registro, como dissemos anteriormente.

As ocorrências que não se classificaram em nenhuma das duas categorias acima foram recodificadas sob o nome de “outros”. A título de exemplo podemos citar os registros de “doente mental”, “fraude”, dentre outros.

Somente após a realização desse trabalho pudemos partir para os cálculos. Assim como para os dados de desempenho, os dados sobre violência foram tratados de forma global, utilizando-se as médias de ocorrências para cada tipo de ocorrência: contra a pessoa e contra o patrimônio. As ocorrências do tipo “outros” não foram trabalhadas isoladamente por não serem foco do trabalho.

Foram realizados cálculos para cada um dos períodos considerados para análise. Optou-se por analisar os dados de 1999 e 2000 em conjunto, assim como os dados de 2005 e 2006. Desse modo, trabalhou-se com períodos de 24 meses. Os dados referentes ao ano

---

<sup>29</sup> Destacamos os estudos realizados por Debarbieux (2002), Oliveira e Spósito (2002), e CRISP (2004 & 2006)

de 2006 necessitaram de um prévio tratamento, uma vez que os dados disponíveis eram referentes aos oito primeiros meses do ano (até 31 de agosto). Calculou-se o número proporcional das ocorrências em 24 meses com base nos dados dos 20 meses disponíveis (12 meses de 2005 + 8 meses de 2006).

É importante registrar aqui que uma das grandes constatações proporcionadas por esta pesquisa refere-se à precariedade com que a PMMG obtém dados tão importantes para a população. Sabemos que o levantamento das ocorrências policiais é fase essencial para o planejamento e execução de uma série de outras ações cruciais para o combate à criminalidade, que vão desde a elaboração das políticas públicas até mesmo a instauração de processos criminais no Judiciário que dependem do registro das ocorrências. Uma vez que consideramos a produção acadêmica sobre o assunto determinante para o sucesso dos programas de governo voltados para o combate à violência, não apenas escolar, mas geral, não há como deixar de registrar as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores que necessitam, como nós, utilizar os bancos de dados da PMMG.

Em nossa visão, cremos que estudos como o aqui apresentado podem contribuir para que a PMMG reveja seus procedimentos para o registro das ocorrências policiais, procurando desenvolver métodos padronizados que possam ser utilizados como dados de análise tanto para os estudos internos da corporação quanto para a comunidade acadêmica em geral. Para isso, é preciso que haja um grande investimento na capacitação constante dos policiais que realizam o trabalho, bem como a produção de ferramentas eficazes para a realização de tão importante atividade.

## 5. RESULTADOS

A fim de facilitar a compreensão dos resultados obtidos pela pesquisa, organizamos a apresentação dos dados segundo os dois focos prioritários do trabalho, ou seja: os resultados sobre a violência escolar e os resultados sobre desempenho escolar.

### 5.1. Resultados do projeto EVCA sobre a violência escolar

Para que pudéssemos observar os impactos do projeto EVCA sobre o número de ocorrências policiais foram calculadas as médias para cada uma das categorias de análise ao longo do período de tempo analisado.

Para permitir a comparação entre os dois grupos, realizamos os mesmos cálculos para as escolas do grupo do projeto EVCA e para as escolas do grupo de controle.

Os períodos considerados para análise dos dados foram os anos 1999; 2000; 2005 e 2006. Cabe lembrar que os dois primeiros referem-se à situação das escolas antes da implantação do projeto EVCA e, os dois últimos, à situação após três anos de implantação. Como o foco da análise estava direcionado para a comparação dos resultados apresentados antes e depois do projeto, optou-se por calcular a média das ocorrências para 1999 e 2000 e fazer o mesmo para 2005 e 2006. Portanto, os resultados serão apresentados para cada um dos pares de anos.

Além da análise geral do número de ocorrências policiais no período considerado para cada grupo de escolas, procurou-se aprofundar a compreensão sobre o comportamento do número de ocorrências por meio da realização de cálculos em função de outros recortes. Num primeiro recorte, realizou-se o cálculo das ocorrências separadamente para cada uma das categorias de análise estabelecidas: ocorrências contra a pessoa, e ocorrência contra o patrimônio. Conforme descrito no capítulo 4, os tipos de ocorrências que não foram classificadas em nenhuma das duas categorias foram nomeados de “outros”. Contudo, os dados referentes a esse último não serão discutidos separadamente por não

ser foco da análise aqui proposta. A título de exemplo, encaixaram-se nessa classificação ocorrências descritas como “fraudes”; “doente mental”; “enfermo”<sup>30</sup>, dentre outros que não se relacionavam necessariamente com problemas de violência.

Além do recorte por categoria de análise, realizamos também outros dois recortes: a análise do número de ocorrências em função do nível socioeconômico – NSE – das escolas, e a análise do número de ocorrências em função do número de alunos.

Na descrição do projeto EVCA explicitou-se a importância atribuída pela SEE/MG ao NSE como critério de seleção das escolas participantes. Em virtude disso, cremos ser importante considerá-lo na análise dos resultados apresentados nesta pesquisa.

Para o cálculo do número de ocorrências em função do NSE classificou-se as escolas analisadas em quatro faixas, conforme já descrito, em que a faixa -0,11 a 0,03 representa as escolas do projeto EVCA de NSE mais baixo e a faixa acima de 0,34 as escolas de mais alto NSE

- a) - 0,11 a 0,03;
- b) 0,04 a 0,18;
- c) 0,19 a 0,33;
- d) acima de 0,34

Os cálculos realizados, portanto, referem-se aos resultados apresentados pelas escolas situadas em cada uma das faixas de NSE.

Outro recorte realizado foi a análise da relação entre o número de alunos e o número de ocorrências. Uma vez que os estudos sobre violência escolar, anteriormente citados, indicam que a maior incidência do fenômeno se dá em escolas com muitos alunos, buscou-se verificar se essa informação também se aplicava ao caso das escolas aqui analisadas.

---

<sup>30</sup> Tal como aparece grafado nos registros policiais

É importante ressaltar que não há uma classificação padronizada a esse respeito. A SEE/MG, desde a reeleição do Governo Aécio Neves, vem adotando a classificação de escolas pequenas – até 250 alunos, e escolas de bom tamanho – acima de 250 alunos. Entretanto, estudos como o já citado Oliveira e Spósito (2002) indicam como grandes estabelecimentos as escolas com mais de 2500 alunos. Uma vez que a maioria das escolas incluídas nesta pesquisa têm menos de 2000 alunos, entendemos que seria mais apropriado classificá-las em duas faixas, do seguinte modo:

- a) de 1 a 1000 alunos;
- b) acima de 1000 alunos

Os cálculos realizados, portanto, referem-se às ocorrências encontradas nas escolas situadas em cada uma das duas faixas de número de alunos.

#### **5.1.1. Comparação dos grupos de pesquisa antes da implantação do projeto EVCA**

Conforme descrito no capítulo 4, foram tomados alguns cuidados ao compor o grupo de controle, como o objetivo de garantir a comparabilidade dos resultados. Na medida do possível, buscou-se escolher escolas com características semelhantes às das escolas do projeto EVCA, extraídas do mesmo universo socioeconômico.

Para saber se alcançamos esse intento, é preciso que saibamos qual era a situação dos dois grupos antes da implantação do projeto. Vejamos quais eram as médias de ocorrências policiais para cada um dos grupos da pesquisa em 1999/2000.

TABELA 1

Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escolas

<b>Grupo de Escolas</b>	<b>Média</b>	<b>N</b>
<b>Projeto</b>	36,7	78
<b>Controle</b>	27,1	21
<b>Total</b>	34,6	99

Com os dados acima podemos perceber que a média de ocorrências policiais nos anos de 1999/2000 era superior para o grupo de escolas participantes do projeto EVCA em comparação ao grupo de controle. A diferença entre os dois grupos situava-se em torno de 35,4%. Tal diferença era esperada, uma vez que se pressupõe que a SEE/MG selecionou as escolas mais acometidas pela violência para participarem do projeto EVCA. Ainda assim, o grupo de controle servirá como grupo de comparação por se constituir de escolas provenientes das mesmas regiões da cidade, servindo às mesmas clientela e, até prova em contrário, sujeitas às mesmas influências que as escolas do projeto EVCA.

Ao analisarmos os dados em função do NSE das escolas, verificamos que novamente as médias de ocorrências para as escolas do projeto EVCA são superiores às do grupo de controle em todas as faixas de NSE. Apesar, disso os dois grupos são bastante parecidos quanto a esse critério, conforme podemos observar na Tabela 2:

TABELA 2

Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escolas e NSE

<b>NSE</b>	<b>Projeto</b>		<b>Controle</b>		<b>Total</b>	
	Média	N	Média	N	Média	N
<b>-0,11 a 0,03</b>	27,4	16	25,5	4	27,0	20
<b>0,04 a 0,18</b>	44,2	36	28,0	8	41,2	44
<b>0,19 a 0,33</b>	34,2	17	31,2	6	33,4	23
<b>Acima de 0,34</b>	27,7	9	19,0	3	25,5	12

A diferença mais expressiva pode ser observada para as escolas situadas na faixa de NSE 0,04 a 0,18 em que as escolas do projeto apresentavam uma média de 44,2 ocorrências contra 28 para as escolas do grupo de controle, ou seja, uma diferença de 57,8%. Entretanto, para nenhum dos dois grupos de escolas observa-se um padrão na relação entre NSE e média de ocorrências e, portanto, nada que indique que os dois grupos devam sofrer influências diferenciadas a não ser as provenientes da ação do projeto EVCA.

Quando comparamos as médias de ocorrências em função do número de alunos, nos deparamos com a situação em que se pode observar que os dois grupos apresentam comportamentos diferentes. As escolas do projeto apresentam médias parecidas nas duas faixas de número de alunos. Já o grupo de controle apresenta média de ocorrências bem superior para as escolas com menos de 1000 alunos, conforme se pode verificar na Tabela 3 a seguir:

TABELA 3

Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 por Grupo de Escolas e Número de Alunos

Número de alunos	Projeto		Controle		Total	
	Média	N	Média	N	Média	N
<b>1 a 1000</b>	33,5	35	32,7	13	33,3	48
<b>Acima de 1000</b>	39,9	38	18,2	6	36,9	44

Ao observarmos o número de escolas presentes em cada faixa dos respectivos grupos, verificamos que o grupo de escolas do projeto EVCA apresenta distribuição quase eqüitativa de escolas nas duas faixas, ou seja, 35 escolas entre 1 a 1000 alunos e 38 escolas com mais de 1000 alunos. O mesmo não ocorre com o grupo de controle, em que se tem 13 escolas na primeira faixa e 6 escolas na segunda faixa. Com isso, somos levados a concluir que os dois grupos são semelhantes em NSE, mas não em tamanho.



Por essa razão, não poderíamos fazer comparações entre os dois grupos sem, primeiro, criar uma taxa de violência que reduzisse as ocorrências policiais a um denominador comum. Sem esse cuidado, poder-se-ia introduzir um viés no estudo pela existência de uma relação entre violência e tamanho. A saída que nos pareceu melhor para solucionarmos essa questão foi a de apresentarmos os cálculos não em função das ocorrências por escolas, mas, sim, em função da taxa de ocorrências para cada 100 alunos. Foram calculadas, inicialmente, as taxas para cada escola separadamente e, somente depois, calculadas as taxas médias de cada grupo. Desse modo, cremos eliminar a variação das ocorrências devido à distribuição desigual das escolas nas faixas de número de alunos.

O cálculo da taxa de ocorrências para cada 100 alunos nos apresentou o seguinte resultado:

TABELA 4

Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000, por Grupo de Escolas e Número de Alunos

Número de alunos	Projeto		Controle		Total	
	Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N
<b>1 a 1000</b>	8,8	35	6,4	13	8,1	48
<b>Acima de 1000</b>	2,4	38	1,4	6	2,3	44

A observação da tabela anterior nos permite perceber que ao apresentarmos os cálculos das médias em função da taxa por 100 alunos reduzimos significativamente a diferença de resultados entre os grupos, o que confirma que existe uma relação entre tamanho e violência e que a distribuição desigual entre os dois grupos poderia mascarar ou exagerar este efeito.

Em função disso, optou-se por adotar essa medida como padrão para todas as análises comparativas posteriores.

### 5.1.2. Resultados globais

#### a) Aumento da violência no período analisado

Por meio dos dados dos dois grupos pesquisados em 1999/2000, antes, portanto, da implantação do projeto EVCA, buscou-se observar a variação das ocorrências policiais ao longo do período analisado – 1999/2000 e 2005/2006 – sem distinção entre os grupos, de modo a percebermos a tendência geral.

TABELA 5

Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006

<b>Período</b>	<b>N</b>	<b>No. total de ocorrências</b>	<b>Média por escola</b>	<b>Média/100 alunos</b>
<b>1999/2000</b>	92	3429	34,6	5,3
<b>2005/2006</b>	94	4830	48,3	6,3

A tabela acima nos apresenta a variação das ocorrências policiais de qualquer natureza no período analisado. Os dados nos permitem perceber, de pronto, que houve aumento do número de ocorrências quando comparados os períodos de 1999/2000 com 2005/2006. Vemos que em 1999/2000 foram registradas 3.429 ocorrências em 92 escolas dos dois grupos pesquisados. Já em 2005/2006 foram 4.830 ocorrências registradas em 94 escolas. Ou seja, observa-se um aumento de 40,9%. A média de ocorrências por escolas subiu de 34,6 para 48,3 no período, um aumento de 39,6%. Já a média de ocorrências por 100 alunos variou de 5,3 para 6,3, tendo aumentado, portanto, 18,9%. Note-se que é um número bastante elevado de ocorrências; com uma média de 48,3 ocorrências por escola significa que cada uma enfrentou problemas com violência cerca de 4 vezes por mês em 2005/2006.

Os estudos realizados pelo CRISP (2007) nos informam que as taxas de criminalidade violenta<sup>31</sup> no Estado são crescentes nos últimos vinte anos, “saindo de 97 ocorrências para cada 100 mil habitantes em 1986, para 521 em 2005” (Beato & Araújo, p. 177). A criminalidade é muito maior nas cidades grandes, com mais de 500.000 habitantes, como é o caso de Belo Horizonte, onde estão localizadas as escolas aqui analisadas. No aspecto global, os estudos indicam, ainda, que “as taxas de criminalidade violenta se estabilizaram em 2003 e 2004, alcançando em 2005 a primeira redução em muitos anos” (Beato & Araújo p. 177).

Diante desses dados, podemos perceber que a tendência geral do aumento das ocorrências nas escolas, ao longo do período considerado em nossa pesquisa, acompanha a tendência geral da criminalidade violenta no Estado.

#### **b) A relação entre NSE e violência**

TABELA 6

Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por NSE

NSE	1999/2000		2005/2006	
	Média /100 alunos	N	Média/100 alunos	N
<b>-0,11 a 0,03</b>	5,9	19	2,8	20
<b>0,04 a 018</b>	5,5	43	5,8	44
<b>0,19 a 0,33</b>	5,7	21	11,1	21
<b>Acima de 0,34</b>	3,0	9	5,9	9
<b>Total</b>	5,3	92	6,3	94

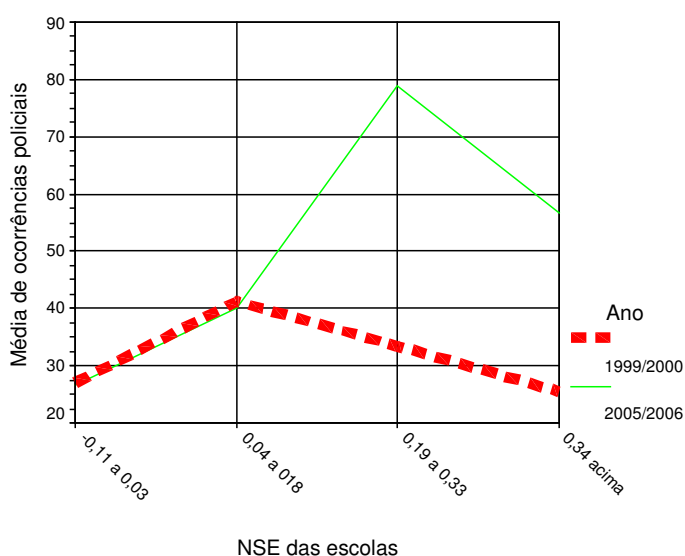
Conforme discutido na revisão da literatura sobre o tema da violência escolar, seria esperado encontrarmos uma relação direta entre o NSE das escolas e a taxa de ocorrências policiais. Entretanto, não é isso o que encontramos com os dados analisados.

<sup>31</sup> Entendida como a soma das ocorrências de homicídios, crimes contra o patrimônio e contra a pessoa.

A tabela acima nos permite perceber que não há uma relação direta do tipo: quanto menor o NSE maior a violência. Os dados nos indicam que há também grande incidência de violência nas escolas da faixa de NSE mais alto. Ao compararmos os resultados no período analisado, pode-se observar que na faixa de NSE mais baixo houve redução da taxa de ocorrências de 5,9 para 2,8. Já nas duas faixas de maior NSE houve aumento da taxa de ocorrências, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1

Média de Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006 por NSE



Segundo BEATO (2007) “(...) Muitas vezes, o desenvolvimento e a riqueza podem estar associados a taxas mais altas de criminalidade”. As teorias que comumente relacionam pobreza com criminalidade muitas vezes desconhecem essa questão e simplificam a análise do problema da violência.

É importante ressaltar, porém, que as escolas com as quais trabalhamos não representam todo o universo socioeconômico das escolas de Belo Horizonte e que, apesar de termos estabelecido quatro faixas para análise do NSE, estas faixas, de modo geral, contêm escolas de NSE mais baixo em relação à totalidade das escolas da cidade. O maior NSE presente nesta pesquisa é 0,58, onde se registra apenas uma escola. A grande

totalidade, cerca de 50% delas, têm NSE inferior a 0,19. Talvez, se comparássemos os mesmos dados com os de escolas de alto NSE poder-se-ia encontrar uma relação diferente da aqui apresentada.

Ainda assim, esse resultado, diferente do que era esperado, nos sugere que talvez existam outros fatores determinando a incidência da violência nas escolas. Descobrir quais fatores são eles é tema de outra pesquisa. Contudo, à guisa de contribuir para o debate, poderíamos levantar hipóteses que considerem na análise fatores como o clima escolar, o tipo de gestão da escola, a organização das práticas escolares, dentre outros. Todos esses fatores são considerados pelos estudiosos do assunto discutidos anteriormente. Sem dúvida alguma a contribuição deles para o entendimento da violência escolar suplanta em muito a mera redução da questão ao nível socioeconômico. Contudo, cremos que o apontamento aqui feito é extremamente relevante uma vez que, devemos recordar, o critério socioeconômico foi decisivo para a seleção das escolas participantes do projeto EVCA.

**c) A relação entre o número de alunos e violência:**

TABELA 7

Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos

Número de alunos	1999/2000		2005/2006	
	Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N
<b>1 a 1000</b>	8,1	48	9,6	48
<b>Acima de 1000</b>	2,3	44	3,0	45
<b>Total</b>	5,3	92	6,4	93

A tabela anterior nos indica que em 1999/2000 a média de ocorrências nas escolas menores era 3,5 vezes maior de que nas escolas com mais de 1000 alunos. Em 2005/2006 essa diferença se mantém.

A análise das ocorrências policiais em função do número de alunos nos revelou, também, um resultado diferente do esperado. Estudos sobre o tema da violência escolar, como o já citado Gonçalves & Spósito (2002), indicam que a violência escolar é mais recorrente em escolas grandes, sobretudo aquelas com mais de 2500 alunos. Tal fato é compreensível uma vez que se pressupõe ser mais difícil manter a disciplina em ambientes com muitas pessoas. Para comportarem tantos alunos, as escolas daquele porte necessitam de amplo espaço físico, fator que indubitavelmente torna mais complicada a tarefa de manter controladas todas as áreas e, conseqüentemente, os alunos que as freqüentam. Entretanto, a análise da taxa de ocorrências policiais por 100 alunos nos revelou que, apesar dessa complexidade, houve maior concentração de ocorrências nas escolas com menos de 1000 alunos, contrariando a expectativa inicial. Apesar de não ser o foco do trabalho discutirmos o porquê de tamanha diferença, cremos ser interessante pensar que, talvez, uma possível explicação se deva ao fato de que os gestores das escolas pequenas têm mais condições de saber o que se passa na escola no momento em que os fatos ocorrem. Isto talvez implique em probabilidades maiores do diretor ou outros gestores chamarem a Polícia para registrar as ocorrências. Nesse sentido, o fenômeno poderia ser entendido mais como uma questão do registro da violência do que propriamente da existência da violência.

#### **d) As diferenças entre os grupos de pesquisa**

Termos constatado que houve aumento das ocorrências no período analisado não é suficiente, contudo, para que possamos concluir se o projeto EVCA causou algum impacto sobre as ocorrências policiais. Para isso, é fundamental que comparemos os resultados de cada um dos grupos pesquisados.

TABELA 8

Ocorrências Policiais de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas

Grupos de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
	Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
<b>Projeto</b>	5,5	73	6,3	75	14,5%
<b>Controle</b>	4,8	19	6,5	19	35,4%
<b>Total</b>	5,3	92	6,3	94	18,9%

Vimos anteriormente que, de modo geral, houve aumento das ocorrências quando comparados os períodos de antes e após três anos de implantação do projeto EVCA. Entretanto, ao analisarmos os dados separadamente para cada um dos grupos pesquisados, verificamos que as ocorrências aumentaram mais nas escolas do grupo de controle – não submetidas ao projeto. Pode-se observar que para o grupo de escolas participantes do EVCA o aumento foi de 14,5% enquanto que para o grupo de controle foi de 35,4%. Esses dados nos indicam que o projeto EVCA apresentou resultados não no sentido de diminuir a violência, mas no sentido de frear a escalada da violência nas escolas participantes. Este é um resultado importante porque indica que, se os dados estiverem corretos, o projeto do governo teve uma contribuição relevante para a redução do sofrimento humano advindo da violência, bem como dos transtornos causados para o funcionamento das escolas e para a aprendizagem dos alunos.

De posse desse primeiro indício de impacto positivo do projeto EVCA, fomos remetidos a outras indagações que nos levaram a perguntar se esse resultado geral também se verificaria quando analisados os dados separadamente para as categorias definidas: violência contra a pessoa e violência contra o patrimônio.

Os citados estudos realizados pelo CRISP indicam que os crimes contra o patrimônio têm sido os principais responsáveis pelo aumento da criminalidade violenta em Minas. Segundo BEATO “a cada ano esse tipo de delito abocanha uma parcela maior do total de crimes violentos. No início do período em 1986, os delitos contra a propriedade contabilizavam cerca de 41,7% do total de crimes violentos. Em 1997, eles passam a contribuir com 71,7% do total” (2007, p.6).

Veremos, a seguir, se os resultados apresentados pelas escolas pesquisadas seguiram a tendência geral da criminalidade no Estado.

### 5.1.3. Resultados comparativos: detalhamento das taxas de ocorrências para cada categoria de análise

#### a) Violência contra a pessoa:

TABELA 9

Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas

Grupo de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
	Média/100 alunos	N	Média/ 100 alunos	N	
<b>Projeto</b>	3,2	73	4,2	75	31,3%
<b>Controle</b>	3,0	17	4,7	19	56,7%
<b>Total</b>	3,1	90	4,3	94	38,7%

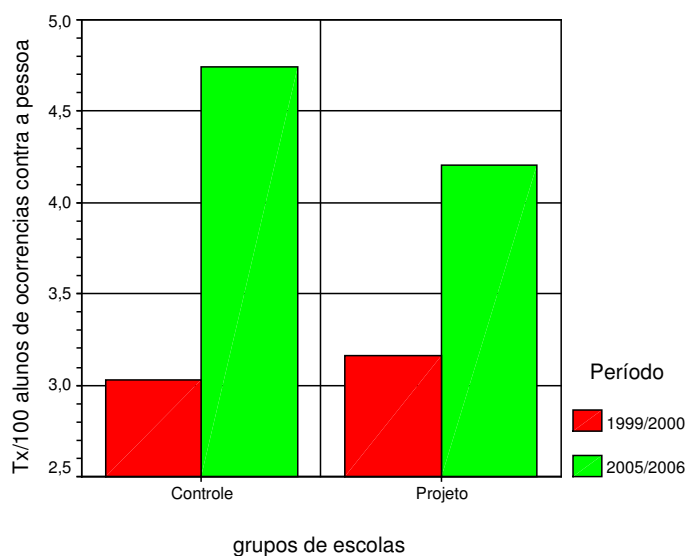
Prosseguindo na busca por verificar se o projeto EVCA obteve resultados positivos em todos os casos analisados, pode-se observar, segundo a tabela anterior, que a taxa de ocorrências contra a pessoa aumentou mais nas escolas do grupo de controle do que nas escolas do projeto EVCA no período considerado, seguindo, portanto, a tendência geral anteriormente apresentada. Observa-se que a taxa de ocorrências contra a pessoa



aumentou, no período, 31,3% para as escolas do projeto EVCA, enquanto que para as escolas do grupo de controle aumentou 56,7%. O gráfico abaixo nos permite visualizar de forma clara os resultados descritos.

GRÁFICO 2

Média de Ocorrências Policiais, Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas



Ao analisarmos os dados em função do NSE, pode-se perceber, pela Tabela 10, que não houve aumento da taxa de ocorrências em todas as faixas. Na faixa de NSE mais baixo, inclusive, houve redução da taxa para os dois grupos analisados, principalmente para as escolas do grupo de controle, não submetidas ao projeto EVCA.

TABELA 10

Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
		Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
<b>-0,11 a 0,03</b>	Projeto	3,1	15	2,1	16	-32,3%
	Controle	5,1	3	0,8	4	-84,3%
<b>0,04 a 0,18</b>	Projeto	3,3	36	3,4	37	3%
	Controle	2,8	6	6,1	7	117,9%
<b>0,19 a 0,33</b>	Projeto	3,6	15	8,8	15	144,4%
	Controle	2,6	6	5,3	6	103,8%
<b>Acima de 0,34</b>	Projeto	1,5	7	3,6	7	140%
	Controle	1,9	2	5,8	2	205,2%

Por meio dessa análise, novamente podemos observar que não há uma correlação automática entre NSE e ocorrências policiais. Pelo contrário, parece-nos que há uma tendência inversa de haver maior concentração de ocorrências nas escolas situadas nas faixas de NSE mais elevado, para os dois grupos pesquisados. Chama-nos a atenção a explosão do crescimento das ocorrências nas escolas do grupo de controle diferentemente do observado escolas do projeto na faixa de NSE 0,04 a 0,18. No mesmo sentido, na faixa de NSE acima de 0,34 o grupo de controle apresentou aumento de mais de 200% das ocorrências, enquanto que as escolas do projeto aumentaram 140%, número também grande, mas não tanto quanto o outro grupo. Os gráficos abaixo permitem melhor visualizar os resultados descritos.

GRÁFICO 3

Média de Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006 por NSE

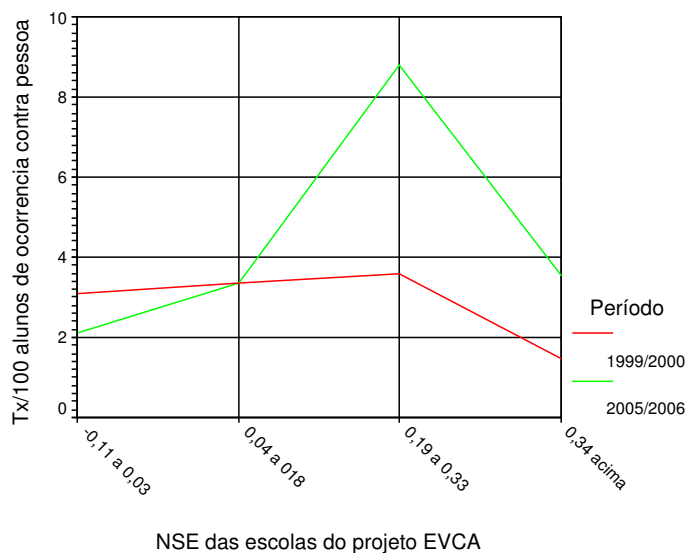
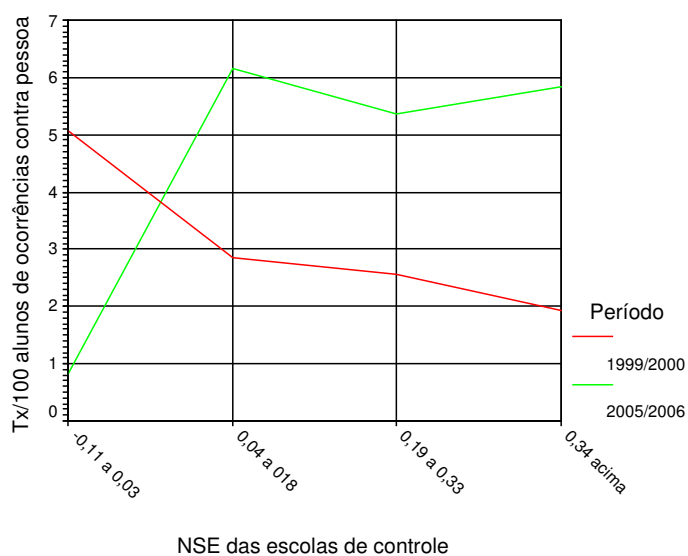


GRÁFICO 4

Média de Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por NSE



Os gráficos acima nos permitem perceber claramente o comportamento desigual das taxas de ocorrências contra a pessoa nos dois grupos analisados, em que não podemos reconhecer nenhum padrão.

É importante, ainda, verificar se variação da taxa de ocorrências contra a pessoa sofreu alguma influência do número de alunos das escolas. Vejamos a tabela abaixo:

TABELA 11

Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e Número de Alunos

No. de alunos	Grupo de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
		Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
<b>1 a 1000</b>	Projeto	5,1	35	6,4	35	25,%
	Controle	3,6	13	6,3	13	75%
<b>Acima de 1000</b>	Projeto	1,4	38	2,3	39	64,3%
	Controle	1,1	4	1,3	6	18,2%

Os dados acima nos indicam que mesmo quando analisamos os dados em função do número de alunos, separadamente para cada grupo, verificamos que se manteve a maior concentração de ocorrências nas escolas com menos alunos. Quando analisamos a variação da taxa de ocorrências no período considerado, observamos que para as escolas contendo de 1 a 1000 alunos, houve maior aumento (75%) para o grupo de controle do que para o grupo do projeto EVCA (25%). Contudo, nas escolas com mais de 1000 alunos houve maior aumento nas escolas do projeto (64,3%) do que nas do grupo de controle (18,2%).

Essa distribuição desigual dos resultados nos leva a concluir que não houve um padrão e que o número de alunos não parece ter sido um fator determinante para a atuação do projeto EVCA. Outra possível interpretação para esses dados é que, talvez o projeto tenha sido mais eficaz no combate à violência apenas nas escolas menores. Vejamos os gráficos a seguir:

GRÁFICO 5

Média de Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos

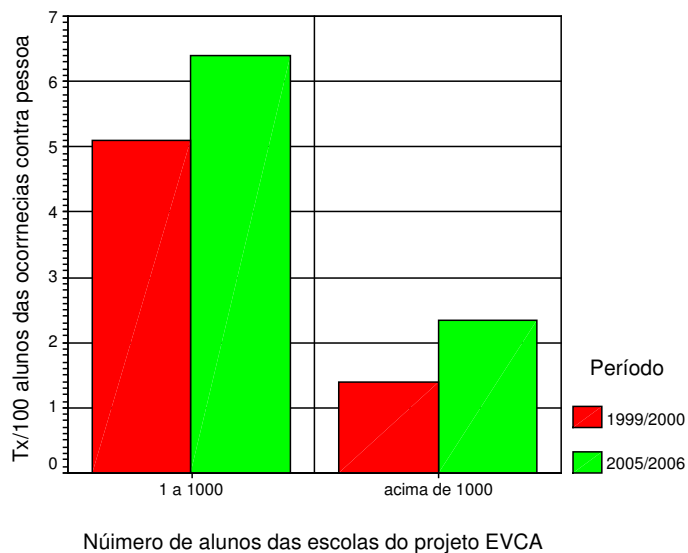
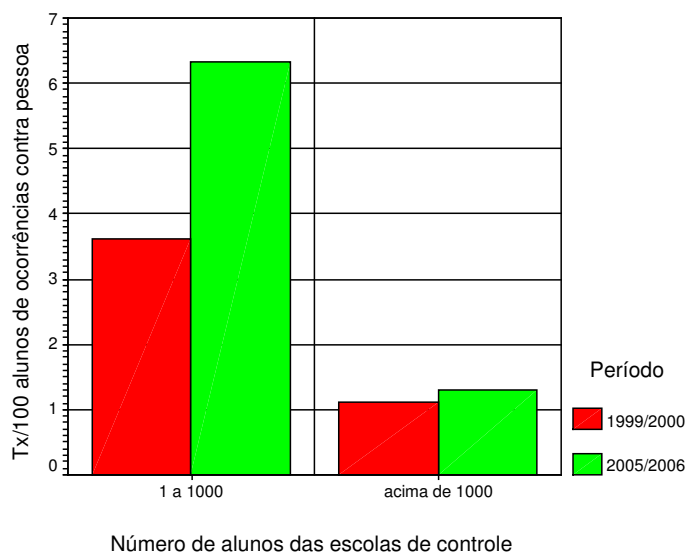


GRÁFICO 6

Média de Ocorrências Policiais Contra a Pessoa, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos



**b) Violência contra o patrimônio:**

TABELA 12

Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas

Grupo de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
	Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
<b>Projeto</b>	1,7	63	0,9	73	- 47,1%
<b>Controle</b>	1,9	15	0,6	16	- 68,4%
<b>Total</b>	1,7	78	0,8	89	- 52,9%

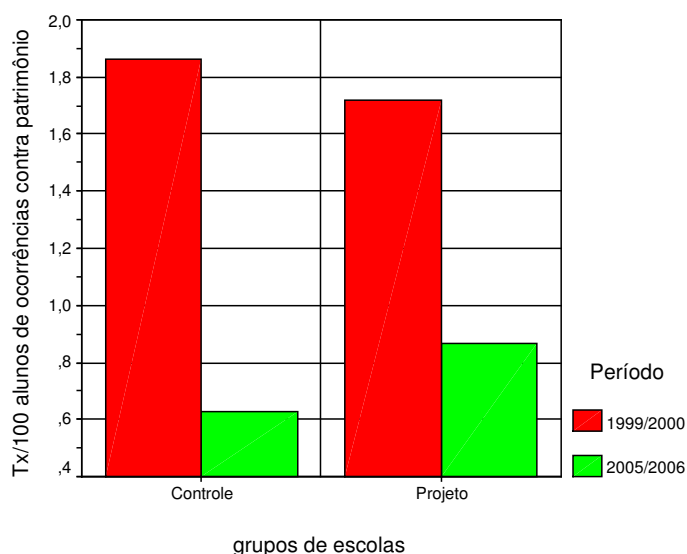
A Tabela 12 nos indica que nas escolas pesquisadas não se observou aumento na violência contra o patrimônio. Muito pelo contrário, percebe-se que houve redução considerável da taxa de ocorrência para os dois grupos. Entretanto, diferentemente do que seria esperado, a maior redução ocorreu nas escolas do grupo de controle e não nas escolas do projeto EVCA. Note-se que a taxa de ocorrência desse tipo reduziu 68,4% nas escolas do grupo de controle contra 47,1% nas escolas do projeto EVCA.

Esse resultado nos parece curioso porque o projeto EVCA concentrou grande parte dos recursos e ações no combate à violência contra o patrimônio. Ao analisarmos o montante dos recursos distribuídos às escolas do projeto, pudemos verificar que, seguramente, a maior cota desses recursos foi destinada às reformas dos prédios escolares e compra de mobiliários e equipamentos, dentre os quais se incluíram, em grande medida, alteamento de muros, instalação de cercas elétricas e sistemas de alarmes, ações essas voltadas para a segurança do patrimônio escolar. Além disso, houve considerável aproximação entre a Polícia Militar com essas escolas; tanto que, em 2005, foi amplamente divulgada a parceria formada por aquela e a SEE, que resultou na doação pela Secretaria de 19 viaturas policiais destinadas ao patrulhamento das escolas do projeto EVCA. Mesmo assim, tantos esforços parecem não ter alcançado o objetivo, já que constatamos que,

apesar de ter havido redução da violência contra o patrimônio, essa redução também ocorreu e foi ainda maior para as escolas do grupo de controle, que não estiveram submetidas ao projeto EVCA, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 7

Média de Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas



É preciso ressaltar, porém, que o maior número de ocorrências nas escolas do projeto EVCA pode ser fruto da intervenção do mesmo. Pode parecer paradoxal, mas, no entanto, não se pode descartar a hipótese de que as escolas do projeto passaram a registrar mais ocorrências policiais por estarem mais atentas ao problema e, também, por estarem mais próximas da Polícia. As escolas do grupo de controle não estiveram sob os mesmos estímulos, daí podem não ter registrado tantas ocorrências como as escolas do projeto, apesar de que podem também ter se beneficiado de orientações provenientes da SEE sobre os cuidados a serem tomados em caso de violência.

Uma outra questão importante de ser discutida é o fato de que o projeto EVCA não se deteve apenas na violência contra o patrimônio. Preocupou-se, também, com a aproximação entre a escola e sua comunidade circundante tendo, para isso, instituído o projeto “Abrindo Espaços”, voltado para a realização de atividades e oficinas lúdicas,

culturais e esportivas aos finais de semana nas escolas com a participação da comunidade. Do montante dos recursos recebidos pelas escolas, menos de 10% foi voltado para esse fim. Dessa ação seria esperado que resultasse na redução da violência contra a pessoa, uma vez que se esperaria maior convivência pacífica entre os moradores da região, condição proporcionada pela integração da escola com seu entorno. Como descrito anteriormente, pôde-se verificar que a violência contra a pessoa, apesar de ter aumentado no período analisado, aumentou menos nas escolas do projeto EVCA. Talvez, então, possamos considerar que as ações de aproximação com a comunidade do entorno das escolas possa ter apresentado resultados positivos. Entretanto, para que pudéssemos afirmar a existência de uma relação confiável entre aquelas ações e as taxas de ocorrência apresentadas, necessitaríamos realizar pesquisas mais aprofundadas sobre cada ação do projeto EVCA separadamente, o que não foi foco deste trabalho que se deteve na análise global dos impactos sobre as escolas participantes.

Uma vez que verificamos que houve a redução da violência contra o patrimônio nos dois grupos de análise, é preciso verificar se o NSE das escolas foi um fator determinante. Por meio da Tabela 13 se pode verificar que houve redução da taxa de ocorrências contra o patrimônio em todas as faixas de NSE para os dois grupos pesquisados. Entretanto, não se pode dizer que há um padrão, uma vez que os resultados para os dois grupos se alternam, ora apresentando valores maiores para o grupo do projeto ora para o grupo de controle. Há que se salientar, porém, que a maior redução das taxas ocorreu na faixa de NSE mais baixo para os dois grupos com 71,4% para as escolas do projeto EVCA e 100% para as escolas do grupo de controle.



TABELA 13

Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
		Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
<b>-0,11 a 0,03</b>	Projeto	1,4	12	0,4	15	- 71,4%
	Controle	4,0	3	0	3	-100%
<b>0,04 a 0,18</b>	Projeto	1,9	32	0,8	36	- 57,9%
	Controle	1,2	5	0,9	5	- 25%
<b>0,19 a 0,33</b>	Projeto	1,8	14	1,5	15	- 16,7%
	Controle	1,6	5	0,7	6	- 56,3%
<b>Acima de 0,34</b>	Projeto	1,2	5	0,7	7	- 41,7%
	Controle	1,0	2	0,9	2	- 10%

Lembremos que a maioria das escolas do projeto EVCA – 53 do total de 79 escolas participantes - estão concentradas nas duas faixas de NSE mais baixo, principalmente na faixa de NSE 0,04 a 0,18 em que há 37 escolas do projeto. Nessa faixa, a redução da taxa de ocorrências contra o patrimônio foi maior nas escolas do projeto EVCA atingindo 57,9% contra 25% para as escolas do grupo de controle. Os gráficos abaixo nos permitem visualizar melhor os resultados aqui descritos.

GRÁFICO 8

Média de Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, por NSE

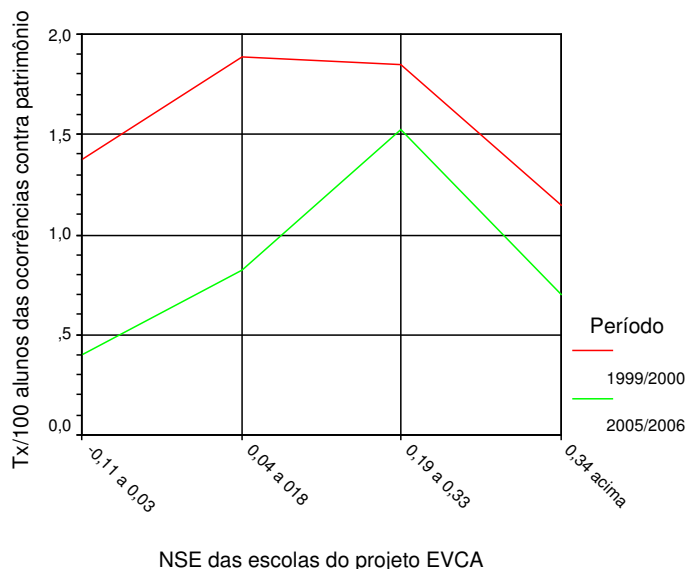
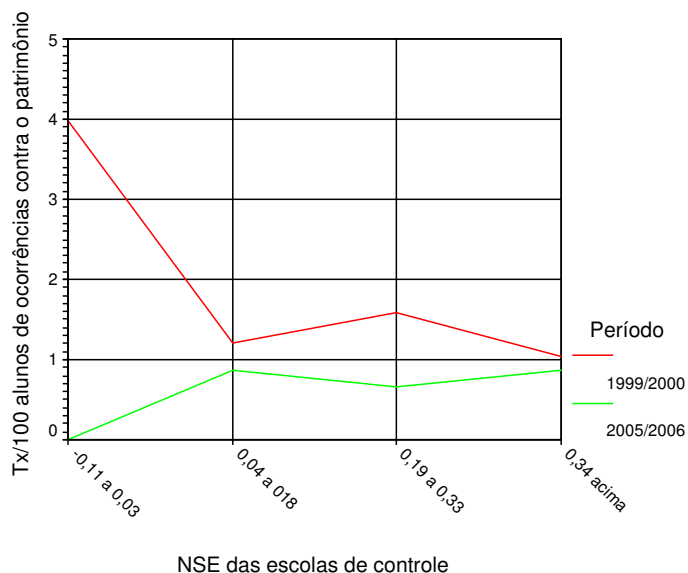


GRÁFICO 9

Média de ocorrências por 100 Alunos, Contra o Patrimônio nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por NSE



Quanto ao número de alunos das escolas, pode-se perceber que as taxas de ocorrências contra o patrimônio reduziram nas duas faixas de número de alunos para os dois grupos pesquisados. Entretanto, a redução foi maior para o grupo de controle do que para o grupo do projeto EVCA, conforme pode ser observado na Tabela 14.

TABELA 14

Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupo de Escolas e Número de Alunos

Número de alunos	Grupo de Escolas	1999/2000		2005/2006		Diferença %
		Média/100 alunos	N	Média/100 alunos	N	
1 a 1000	Projeto	2,6	31	1,4	35	- 46,2%
	Controle	2,3	11	0,9	11	- 60,9%
Acima de 1000	Projeto	0,8	32	0,4	37	- 50%
	Controle	0,7	4	0,1	5	- 85,7%

Na faixa de 1 a 1000 alunos, observa-se que houve redução de 60,9% nas escolas do grupo de controle e 46,2% nas escolas do projeto. Na faixa acima de 1000 alunos, os valores encontrados foram de 85,7% para as escolas de controle e 50% para as escolas do EVCA. Note-se, ainda, que tal qual demonstrado nas análises anteriores, verifica-se em todas as taxas, a maior concentração de ocorrências nas escolas com até 1000 alunos. Para as duas faixas de número de alunos analisada, a taxa de ocorrências é sempre maior nas escolas do projeto EVCA do que nas escolas do grupo de controle.

Com os dados acima, portanto, não podemos concluir que o número de alunos da escola tenha sido um fator determinante para a atuação do projeto EVCA. Pode-se melhor visualizar os resultados descritos por meio dos gráficos abaixo apresentados:

GRÁFICO 10

Média de Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas do Projeto EVCA, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos

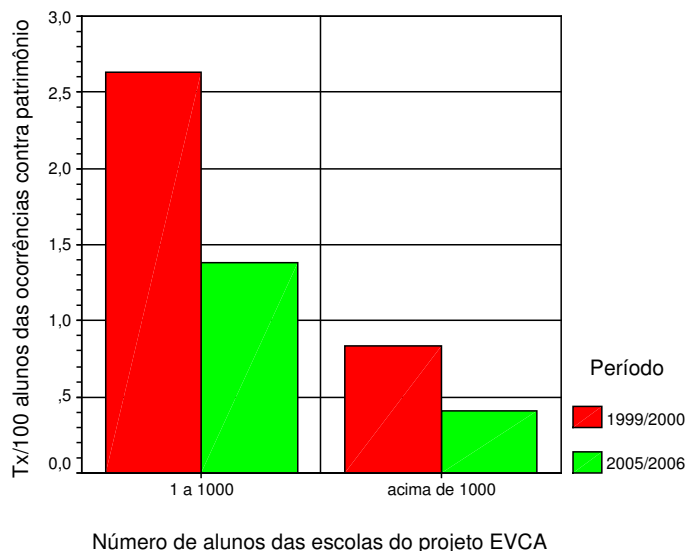
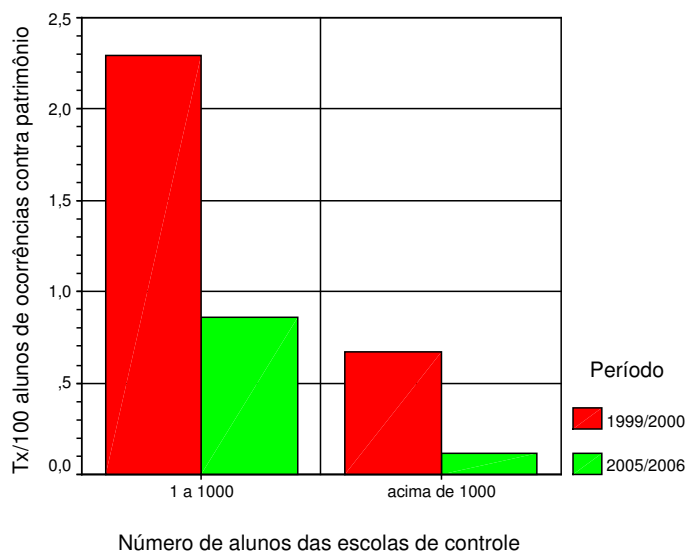


GRÁFICO 11

Média de Ocorrências Policiais Contra o Patrimônio, por 100 Alunos, nas Escolas de Controle, em 1999/2000 e 2005/2006, por Número de Alunos



## 5.2. Os resultados do projeto EVCA sobre os resultados de desempenho dos alunos:

Os resultados da pesquisa acerca dos impactos do projeto EVCA sobre o desempenho dos alunos foram obtidos por meio da comparação do desempenho médio das

escolas para os dois grupos com que trabalhamos: o grupo de escolas participantes do projeto e o grupo de escolas de controle.

Os dados referem-se aos resultados dos alunos em Português e em Matemática na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. As médias apresentadas situam os resultados apresentados pelas escolas antes e após três anos de implantação do projeto EVCA, onde: as médias anteriores ao projeto foram fornecidas pelos resultados do SIMAVE de 2002 (Português) e 2003 (Matemática), e as médias após três anos de projeto pelos resultados da Prova Brasil de 2005.

Para que pudéssemos explorar o melhor possível os dados disponíveis realizamos outros cruzamentos, além dos cálculos comparativos por grupos e avaliações de desempenho, tal como realizado para os resultados de Ocorrências Policiais. No mesmo sentido descrito no item anterior efetuamos recortes por nível socioeconômico – NSE – e número de alunos das escolas. A relação entre NSE e desempenho se configura como um campo bastante documentado na pesquisa sobre sociologia da educação. Cite-se aí, por exemplo, os estudos no campo do efeito-escola e escola-eficaz que têm produzido provas contundentes a esse respeito. Não se pode deixar de citar, também, a contribuição dos estudos de Pierre Bourdieu acerca da influência do *background* socioeconômico sobre o percurso acadêmico dos alunos. Por outro lado, o estudo sobre o impacto do número de alunos das escolas sobre o desempenho escolar constitui-se em campo ainda não tão explorado quanto o NSE. Registre-se, no entanto, os estudos de Modelagem Hierárquica realizados por Valerie Lee (2000), que mostrou claramente a relação entre o tamanho da escola, em número de alunos, e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos em escolas de ensino médio americanas, tendo, inclusive demonstrado o que seria um “tamanho ideal” para os estabelecimentos. Baseado nesses estudos, portanto, realizamos os dois cruzamentos com os dados disponíveis porque esperávamos encontrar a relação indicada, ou seja: médias maiores em escolas de NSE mais alto, assim como médias maiores nas escolas com menos alunos.

A seguir passaremos a apresentar os resultados obtidos a partir dos cálculos realizados. As tabelas contêm as médias para cada medida e para cada grupo. Para toda média apresentamos, também, o número de escolas – N – que entraram no cálculo, que representa as escolas para as quais havia dados. Nem todas as escolas têm 4ª e 8ª série. Além disso, algumas podem não ter participado das avaliações sistêmicas daquele ano por algum motivo particular. Apresentamos, também, a diferença em porcentagem entre os desempenhos, de modo a facilitar a observação dos resultados.

### 5.2.1. Comparação dos grupos de pesquisa antes do projeto EVCA

Tal como apresentado com os dados de violência escolar, apresentaremos a situação dos dois grupos de escolas antes da implantação do EVCA para que possamos, em seguida, apresentar os resultados obtidos após três anos de projeto.

TABELA 15

Média de Desempenho em Português e Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas

Avaliações	Projeto		Controle		Total	
	Média	N	Média	N	Média	N
<b>Português 4a série</b>	183,4	57	193,7	19	186,0	76
<b>Português 8a série</b>	239,2	56	242,3	13	239,8	69
<b>Matemática 4a série</b>	176,7	56	182,8	20	178,3	76
<b>Matemática 8a série</b>	233,6	58	238,3	13	234,5	71

Pode-se observar na Tabela 15 que as médias de desempenho em todas as séries e disciplinas analisadas são ligeiramente superiores nas escolas do grupo de controle em comparação com as escolas participantes do projeto EVCA, variando de 3 a 10 pontos. Essa diferença já era de certa forma esperada, porque se pressupunha que a SEE/MG selecionou as escolas com desempenhos mais baixos para o projeto EVCA. No entanto,

essa diferença não nos impediu de fazer comparações entre os dois grupos, porque as escolas do grupo de controle são provenientes do mesmo universo socioeconômico que as escolas do projeto. Crê-se, portanto, que as diferenças, maiores ou menores, encontradas após três anos de implantação do projeto devam ser explicadas por outros fatores, inclusive a influência do mesmo sobre as escolas.

A informação anterior se confirma ao analisarmos os mesmos dados em função do NSE das escolas. Pode-se observar que a diferença nas médias de desempenho entre os grupos ocorre em todas as faixas analisadas de NSE, conforme nos indicam as tabelas abaixo:

TABELA 16

Média de Desempenho em Português em 2002/2003 por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	Português 4a		Português 8a	
		Média	N	Média	N
-0,11 a 0,03	Projeto	172,6	14	234,8	7
	Controle	185,4	4	237,9	1
0,04 a 0,18	Projeto	181,9	26	236,4	30
	Controle	189,7	7	239,6	5
0,19 a 0,33	Projeto	192,1	13	240,2	12
	Controle	199,2	6	245,6	5
Acima de 0,34	Projeto	202,7	4	253,8	7
	Controle	207,8	2	243,1	2

TABELA 17

Média de Desempenho em Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	Matemática 4a		Matemática 8a	
		Média	N	Média	N
-0,11 a 0,03	Projeto	169,5	13	227,0	8
	Controle	169,9	4	214,5	1
0,04 a 0,18	Projeto	173,1	28	227,3	31
	Controle	177,6	7	229,2	5
0,19 a 0,33	Projeto	185,2	11	243,0	12
	Controle	192,2	6	245,2	5
Acima de 0,34	Projeto	202,6	4	252,9	7
	Controle	193,1	3	255,7	2

A análise dos dados nos demonstra que há uma relação direta entre o NSE e as médias de desempenho. Note-se que quanto maior o NSE maior é o desempenho, confirmando o que era esperado, e de acordo com as teorias anteriormente citadas. Os dados desta pesquisa nos revelam que a relação entre NSE e desempenho está presente para os dois grupos analisados, tanto para a disciplina de português quanto para matemática.

Já ao compararmos os grupos em função do número de alunos das escolas, observa-se que os dois grupos não apresentavam a mesma tendência, conforme se pode perceber nas Tabelas 18 e 19:

TABELA 18

Média de Desempenho em Português em 2002/2003 por Grupo de Escolas e Número de alunos

Número de alunos	Grupo de escolas	Português 4a		Português 8a	
		Média	N	Média	N
1 a 1000	Projeto	184,0	26	243,4	28
	Controle	189,5	12	243,1	7
Acima de 1000	Projeto	181,9	28	233,6	26
	Controle	199,3	5	244,0	4



TABELA 19

Média de Desempenho em Matemática em 2002/2003 por Grupo de Escolas e Número de alunos

Número de alunos	Grupo de escolas	Matemática 4a		Matemática 8a	
		Média	N	Média	N
1 a 1000	Projeto	176,9	26	236,3	29
	Controle	181,5	13	236,9	7
Acima de 1000	Projeto	175,7	27	229,1	27
	Controle	187,1	5	241,0	4

Os dados apresentados indicam que as escolas do grupo do projeto EVCA têm médias mais altas nas escolas com até 1000 alunos. Já as escolas do grupo de controle apresentam médias mais altas nas escolas com mais de 1000 alunos. O esperado seria encontrar a relação apresentada pelos dados das escolas do projeto EVCA, uma vez que, de acordo com os estudos anteriormente citados, parte-se do pressuposto de que uma escola menor tem melhores condições de dedicar atenção aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar, porém, que a tendência inversa observada nas escolas do grupo de controle pode ser fruto da distribuição desigual de escolas nas faixas de número de alunos já discutida na seção sobre os dados de violência escolar.

### 5.2.2. Tendências Globais:

#### a) Tendência Geral do Estado de Minas Gerais

No âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais, a análise histórica de 1995 a 2005 apresentada pelo INEP (2007) com base no SAEB, demonstra que tem havido queda dos desempenhos ao longo do período tanto para português quanto para matemática na 4ª e 8ª séries. Segundo aquele órgão, essa tendência tem sido percebida em todo o país.

Para a SEE/MG (2007), a análise dos dados do SIMAVE/PROEB (avaliações estaduais) demonstrou que a partir de 2002 tem havido retomada do crescimento das médias de desempenho nas escolas estaduais como um todo, na seguinte proporção: quanto à português 4ª série houve aumento de 8,9%, e para a 8ª série, aumento de 7,1%. Para matemática 4ª série o aumento das médias no período foi de 3,6% e 1,8% para a 8ª série, conforme se pode verificar na Tabela 20.

TABELA 20

Média de Desempenho no SIMAVE das Escolas Estaduais de Minas Gerais em 2002 e 2006

<b>Disciplina</b>	<b>SIMAVE 2002</b>	<b>SIMAVE 2006</b>	<b>Diferença %</b>
<b>Português 4a</b>	174,4	190	8,9%
<b>Português 8a</b>	226,7	242,7	7,1%
<b>Matemática 4a</b>	189,7	196,5	3,6%
<b>Matemática 8a</b>	241,9	246,3	1,8%

É preciso destacar, no entanto, que a tendência de aumento das médias no Estado somente se fizeram perceber a partir do ano de 2002, pois nos anos anteriores observava-se tendência de queda das médias conforme indicado pelo INEP nos estudos nacionais.

#### **b) Tendência Geral das Escolas Pesquisadas**

As Tabelas 21 e 22 indicam que a tendência geral apresentada pelo conjunto de escolas pesquisadas não segue a tendência geral do Estado em relação ao português. Como se pode verificar, nota-se que houve queda do desempenho em português para a 4ª e 8ª séries. Por outro lado, o aumento do desempenho em matemática observado para as 4ª e 8ª séries segue a tendência geral do Estado.

TABELA 21

Desempenho em Português na 4ª e 8ª séries das Escolas do Projeto EVCA e de Controle, em 2002 e 2005

Português	Simave		Prova Brasil	
	Média	N	Média	N
<b>4ª série</b>	186,0	76	174,5	69
<b>8ª série</b>	239,8	73	223,7	70

TABELA 22

Desempenho em Matemática na 4ª e 8ª séries das Escolas do Projeto EVCA e de Controle, em 2002 e 2005

Matemática	Simave		Prova Brasil	
	Média	N	Média	N
<b>4ª</b>	178,3	76	181,4	71
<b>8ª</b>	234,5	73	238	70

**c) Relação entre NSE e Desempenho:**

TABELA 23

Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2002 e 2005, por NSE

NSE	Português 4a					Português 8a				
	Simave (2002)		Prova Brasil (2005)		Diferença %	Simave (2002)		Prova Brasil (2005)		Diferença %
	Média	N	Média	N		Média	N	Média	N	
<b>-0,11 a 0,03</b>	175,5	18	164,0	16	-6,6%	235,2	8	217,1	9	-7,7%
<b>0,04 a 0,18</b>	183,5	33	170,6	34	-7,3%	236,9	35	222,4	34	-6,1%
<b>0,19 a 0,33</b>	194,4	19	184,2	17	-5,2%	241,8	17	224,7	19	-7,1%
<b>Acima de 0,34</b>	204,4	6	196,9	6	-3,7%	251,4	9	234,6	8	-6,7%
<b>Total</b>	186,0	76	174,5	73	-6,2%	239,8	69	223,7	70	-6,7%

Quando analisada a variação das médias de desempenho em português no período para todas as escolas pesquisadas, verifica-se que a relação entre NSE e desempenho se mantém, com desempenhos crescentes na medida em que aumenta o NSE das escolas. Note-se, ainda, que a queda dos desempenhos tanto para a 4ª quanto para a 8ª série se apresenta em todas as faixas de NSE, conforme pode ser observado na Tabela 23.

Quanto ao desempenho em matemática, pode-se observar, conforme a Tabela 24, que a relação entre NSE e desempenho também é explícita, como para o caso do desempenho em português. No entanto, conforme apontado anteriormente, houve pequeno aumento dos desempenhos em matemática em todas as faixas de NSE tanto para a 4ª quanto para a 8ª série.

TABELA 24

Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por NSE

NSE	Matemática 4a				Diferença %	Matemática 8a				
	Simave (2003)		Prova Brasil (2005)			Simave (2003)		Prova Brasil (2005)		
	Média	N	Média	N		Média	N	Média	N	
<b>-0,11 a 0,03</b>	169,6	17	171,4	16	1,1%	225,6	9	232,9	9	3,2%
<b>0,04 a 0,18</b>	174,0	35	177,8	34	2,2%	227,5	36	234,3	34	3%
<b>0,19 a 0,33</b>	187,6	17	191,2	17	1,9%	243,7	17	240,3	19	-1,4%
<b>Acima de 0,34</b>	198,5	7	200,4	6	0,9%	253,6	9	254,0	8	0,2%
<b>Total</b>	178,3	76	181,4	73	1,7%	234,5	71	238,0	70	1,5%

#### d) A relação entre Desempenho e Número de Alunos das Escolas

Seguindo o critério de análise por número de alunos da escola, pode-se verificar na Tabela 25 que a relação esperada entre esse critério e desempenho se apresentou para os resultados de português, ou seja, as médias são, de modo geral, maiores nas escolas com até 1000 alunos tanto para a 4ª quanto para a 8ª série. Entretanto, é importante ressaltar

que a diferença entre as médias de uma e outra faixa de número de alunos é bastante pequena, girando entre 1 e 4 % no máximo.

TABELA 25

Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2002 e 2005 por No de Alunos

No de Alunos	Português 4a					Português 8a				
	Simave (2002)		Prova Brasil (2005)		Diferença %	Simave (2002)		Prova Brasil (2005)		Diferença %
	Média	N	Média	N		Média	N	Média	N	
<b>1 a 1000</b>	185,7	38	174,1	36	-6,2%	243,3	35	225,4	34	-7,4%
<b>Acima de 1000</b>	184,6	33	174	32	-5,7%	235	30	221,6	31	-5,7%
<b>Total</b>	185,2	71	174,1	68	-6%	239,5	65	223,6	65	-6,6%

É importante registrar, ainda, que a queda, já apontada, do desempenho em português pôde ser observada nas duas faixas de número de alunos e nas duas séries avaliadas.

Quanto ao desempenho em matemática observamos que a tendência de ligeiro aumento, já discutida, se manteve para as duas faixas de número de alunos, tanto para a 4ª quanto para a 8ª série, conforme exposto na tabela a seguir:

TABELA 26

Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Número de Alunos

Número de Alunos	Matemática 4a					Matemática 8a				
	Simave (2003)		Prova Brasil (2005)		Diferença %	Simave (2003)		Prova Brasil (2005)		Diferença %
	Média	N	Média	N		Média	N	Média	N	
<b>1 a 1000</b>	178,4	39	180,8	36	1,3%	236,4	36	239,8	34	1,4%
<b>Acima de 1000</b>	177,5	32	181,3	32	2,1%	230,6	31	234,6	31	1,7%
<b>Total</b>	178	71	181	68	1,7%	233,7	67	237,3	65	1,5%

Note-se que a relação entre o número de alunos e o desempenho se mostra, também, para os resultados de matemática, com média maiores para as escolas com até 1000 alunos, à exceção dos resultados de 2005 para a 4ª série, que apresentou comportamento inverso. Entretanto, essa exceção se deu com diferença tão pequena, cerca de 0,3%, que poderia ser explicada por outros fatores não contemplados nesta discussão.

#### **e) As diferenças entre os grupos de escolas**

Uma vez que apresentamos os resultados globais observados no período analisado, é importante buscarmos saber se as tendências encontradas se fizeram presentes da mesma maneira para os dois grupos pesquisados, foco esse que constitui o cerne do trabalho. Seria esperado que o projeto EVCA produzisse efeitos sobre o desempenho das escolas participantes de modo a apresentar resultados diferentes do grupo de controle. Como se identificou tendência de queda do desempenho em português no geral, esperava-se que essa queda fosse, então, menor para as escolas do projeto EVCA. No mesmo sentido, seguindo a tendência global das escolas pesquisadas, esperava-se que o aumento observado do desempenho em matemática fosse maior, também, para as escolas do projeto.

Quanto ao desempenho em português, a Tabela 27 nos indica que as quedas nos desempenhos ocorreram para os dois grupos pesquisados, diferentemente do que era esperado.

TABELA 27

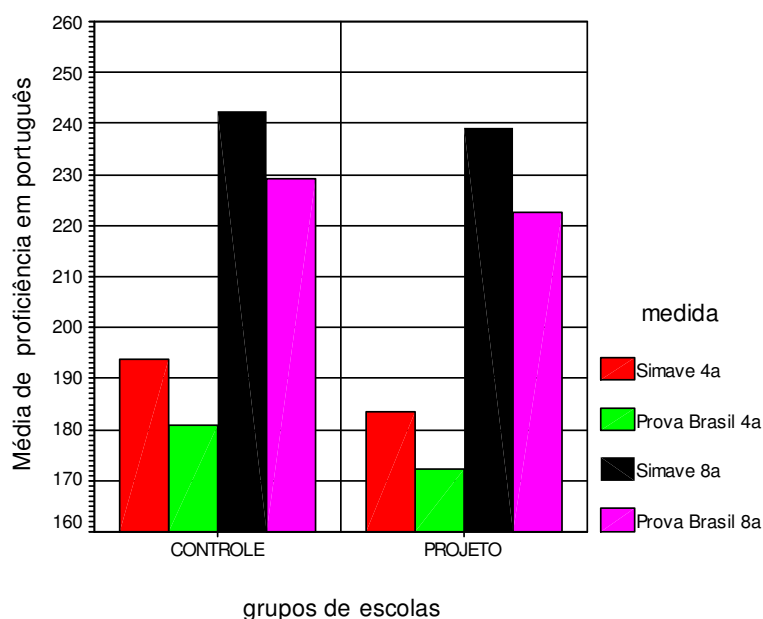
Desempenho em Português da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas

Série	Grupo de Escolas	Simave (2002)		Prova Brasil (2005)		Diferença (%)
		Média	N	Média	N	
4a	Projeto	183,4	57	172,2	54	- 6,1%
	Controle	193,7	19	181	19	- 6,6%
	Total	186	76	174,5	73	- 6,2%%
8a	Projeto	239,2	56	222,5	57	- 7%
	Controle	242,3	13	229,1	13	- 5,4%
	Total	239,8	69	223,7	70	- 6,7%

Note-se que as diferenças em porcentagens são parecidas para os dois grupos. Para a 4ª série houve queda ligeiramente maior para as escolas do grupo de controle. Em contrapartida, houve maior queda para o grupo do projeto EVCA na 8ª série. Com isso, pode-se dizer que o projeto EVCA não parece ter feito diferença para o desempenho em português. Esses resultados podem ser mais bem observados por meio do gráfico abaixo.

GRÁFICO 12

Desempenho Médio em Português por Série e Grupo de escolas em 2002 e 2005



Quanto ao desempenho em matemática, pode-se observar na Tabela 28 que a tendência de aumento do desempenho ocorreu também para os dois grupos. Os dados nos indicam que não se pode verificar impacto positivo do projeto EVCA, uma vez que os dois grupos apresentaram valores bem parecidos. Note-se que as médias do grupo de controle – que não esteve submetido ao projeto EVCA – são ligeiramente mais altas que as do grupo do projeto, constatação essa que reforça a percepção de que o projeto não atuou positivamente sobre os resultados de desempenho em matemática.

TABELA 28

Desempenho em Matemática da 4ª e 8ª séries, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas

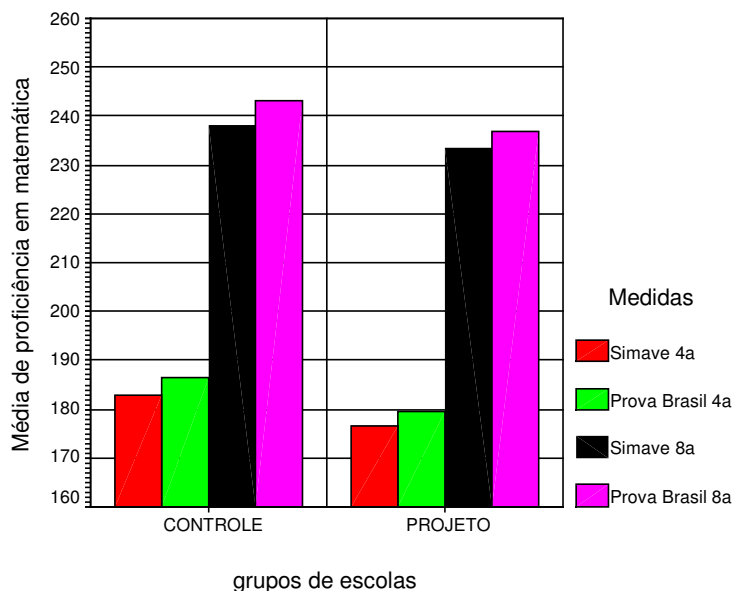
Série	Grupo de Escolas	Simave (2003)		Prova Brasil (2005)		Diferença (%)
		Média	N	Média	N	
4a	Projeto	176,7	56	179,5	54	1,6%
	Controle	182,8	20	186,6	19	2,1%
	Total	178,3	76	181,4	73	1,7%
8a	Projeto	233,6	58	236,8	57	1,4%
	Controle	238,3	13	243,1	13	2%
	Total	234,5	71	238	70	1,5%

O gráfico 13 nos permite melhor visualizar os resultados descritos.



GRÁFICO 13

Desempenho em Matemática por Série e Grupo de Escolas em 2003 e 2005



Se compararmos as médias estaduais com as médias das escolas analisadas nesta pesquisa, observamos que em 2002 tanto as escolas do projeto EVCA quanto as escolas do grupo de controle apresentavam médias de desempenho em português superiores às médias estaduais. O mesmo não pode ser dito com relação ao desempenho em matemática que estava abaixo da média estadual no mesmo ano. A situação piora no ano de 2005, ao observarmos que, para os dois grupos, as médias em todas as avaliações são sempre inferiores às médias estaduais. Destaque-se, ainda, que no que se refere ao desempenho em português, as escolas dos dois grupos apresentaram variações nas médias de forma contrária à tendência estadual, havendo queda ao invés de ascensão do desempenho. Contudo, as médias em matemática seguiram a tendência geral mostrando-se em ascensão no período analisado para os dois grupos. Lembremos que as escolas aqui pesquisadas fazem parte de um universo de NSE mais baixo, de modo geral, em relação a todas as escolas estaduais, fator que poderia explicar, em parte, os resultados apresentados.

Verificamos, por meio da discussão dos resultados comparativos por grupos de escolas, que o projeto EVCA não apresentou impactos positivos sobre as médias de desempenho.

No entanto, para explorar ainda mais as informações dos dados disponíveis, faz-se importante buscar saber se as tendências já observadas também se mantiveram quando analisados os dados segundo o NSE e segundo o número de alunos das escolas.

### 5.2.3. Resultados comparativos detalhados por NSE e por número de alunos das escolas

#### a) Resultados de Desempenho em Português

TABELA 29

Desempenho em Português 4ª série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	SIMAVE 4ª (2002)		Prova Brasil 4ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
-0,11 a 0,03	Projeto	172,6	14	161,9	13	- 6,2%
	Controle	185,4	4	173,3	3	- 6,5%
0,04 a 0,18	Projeto	181,9	26	170,3	27	-6,4%
	Controle	189,7	7	171,9	7	- 9,4%
0,19 a 0,33	Projeto	192,1	13	183,1	11	- 4,7%
	Controle	199,2	6	186,3	6	- 6,5%
Acima de 0,34	Projeto	202,7	4	194,8	3	- 3,9%
	Controle	207,8	2	199,0	3	- 4,2%

Ao considerarmos o NSE das escolas na análise do desempenho em português da 4ª série, percebemos que a queda no desempenho já identificada anteriormente foi mais expressiva nas faixas de NSE mais baixo para os dois grupos avaliados. A maior queda registrada ocorreu para o grupo de controle nas escolas situadas na faixa de NSE 0,04 a

018, atingindo 9,4%. Já a menor queda, ocorreu nas escolas do projeto situada na faixa de NSE acima de 0,34 com 3,9%.

No que diz respeito aos dados de desempenho em português da 8ª série em função do NSE pode-se observar que, no geral, a queda foi um pouco maior nas escolas do projeto, conforme nos indica a Tabela 30. A queda mais expressiva se deu para as escolas do grupo de controle situadas na faixa de NSE mais baixo – 12,7%. Já para as escolas do projeto EVCA a maior queda se deu para as escolas situadas na faixa de NSE 0,19 a 0,33 atingindo 8,1%.

TABELA 30

Desempenho em Português 8ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	SIMAVE 8ª (2002)		Prova Brasil 8ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
<b>-0,11 a 0,03</b>	<b>Projeto</b>	234,8	7	218,3	8	- 7%
	<b>Controle</b>	237,9	1	207,6	1	- 12,7%
<b>0,04 a 0,18</b>	<b>Projeto</b>	236,4	30	221,6	29	- 6,3%
	<b>Controle</b>	239,6	5	226,7	5	- 5,4%
<b>0,19 a 0,33</b>	<b>Projeto</b>	240,2	12	220,7	14	- 8,1%
	<b>Controle</b>	245,6	5	236,0	5	- 3,9%
<b>Acima de 0,34</b>	<b>Projeto</b>	253,8	7	236,7	6	- 6,7%
	<b>Controle</b>	243,1	2	228,4	2	- 6%

Note-se que para a 8ª série não podemos perceber a mesma regularidade encontrada para a 4ª série, em que a queda é maior para as escolas de NSE mais baixo. Aqui, não observamos nenhuma tendência, uma vez que os valores sobem e descem alternadamente entre as faixas de NSE, conforme pode ser mais bem visualizado nos gráficos 14 e 15.

GRÁFICO 14

Desempenho em Português das Escolas do Projeto EVCA, em 2002 e 2005, por NSE

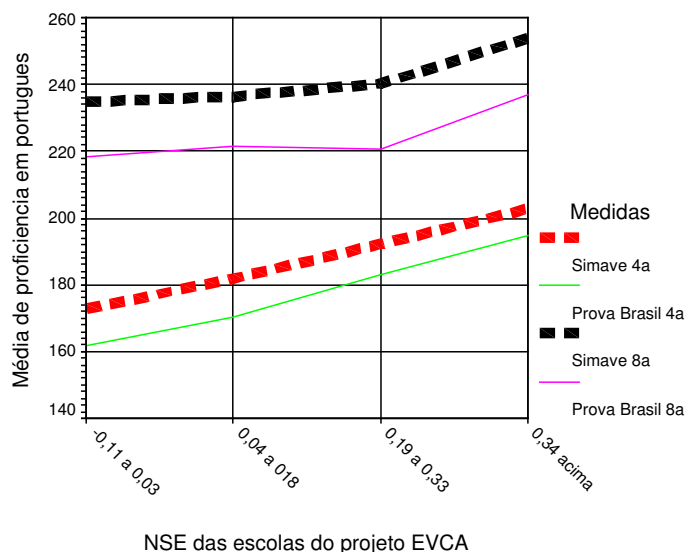
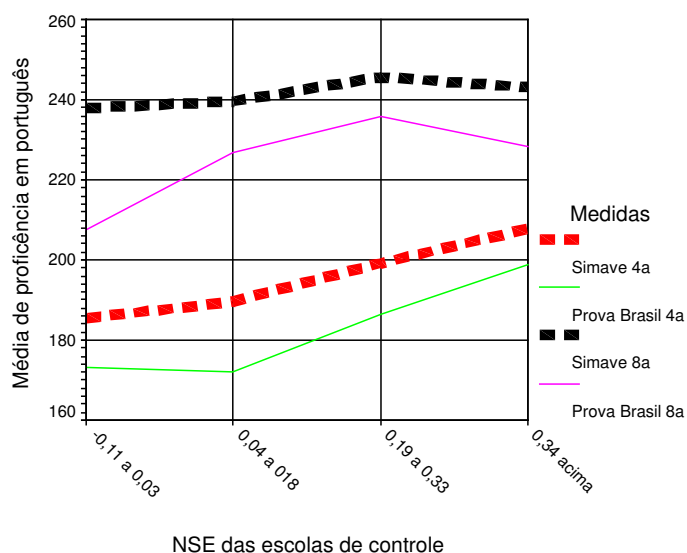


GRÁFICO 15

Desempenho em Português das Escolas do Grupo de Controle em 2002 e 2005, por NSE,



Em relação ao número de alunos das escolas, a análise dos dados de desempenho em português nos permite perceber que para o grupo do projeto houve maior queda do desempenho nas escolas com menos de 1000 alunos tanto para a 4ª quanto para a 8ª série, conforme pode ser observado nas Tabelas 31 e 32.

TABELA 31

Desempenho em Português 4ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e por Número de Alunos

No de alunos	Grupo de escolas	Simave 4ª (2002)		Prova Brasil 4ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
1 a 1000	Projeto	184,0	26	171,2	24	-6,9%
	Controle	189,5	12	179,8	12	- 5,1%
Acima de 1000	Projeto	181,9	28	172,3	27	- 5,3%
	Controle	199,3	5	183,6	5	-7,9%

TABELA 32

Desempenho em Português 8ª Série em 2002 e 2005, por Grupo de Escolas e por Número de Alunos

No de alunos	Grupo de escolas	Simave 8ª (2002)		Prova Brasil 8ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
1 a 1000	Projeto	243,4	28	223,7	27	-8,1%
	Controle	243,1	7	232,2	7	-4,6%
Acima de 1000	Projeto	233,6	26	220,7	27	- 5,5%
	Controle	244,0	4	227,0	4	-7%

A maior queda pôde ser observada para a 8ª série nas escolas com menos de 1000 alunos atingindo 8,1%. Já para as escolas com mais de 1000 alunos, as quedas mais expressivas se deram nas escolas do grupo de controle também para as duas séries analisadas. Pode-se observar que não há um padrão de distribuição das médias quanto ao número de alunos da escola. Os valores se alternam de maneira irregular. Portanto, não se pode afirmar que a atuação do projeto tenha sido mais efetiva para uma das faixas. Os gráficos abaixo permitem visualizar melhor os dados.

GRÁFICO 16

Desempenho em Português nas Escolas do Projeto EVCA em 2002 e 2005, por Número de Alunos,

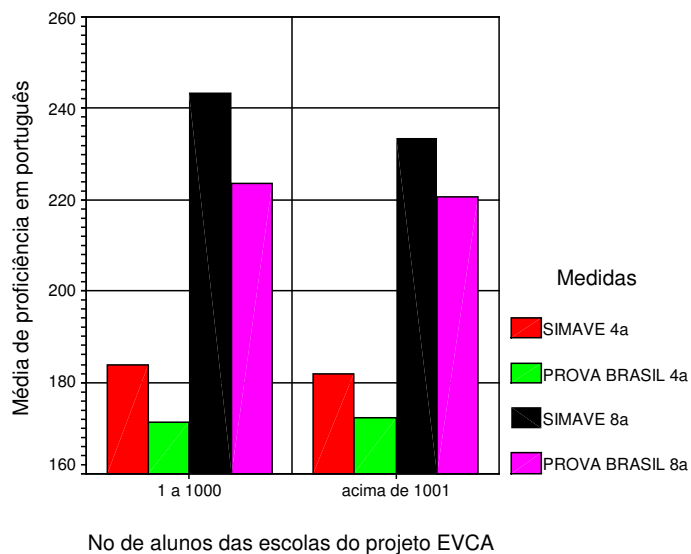
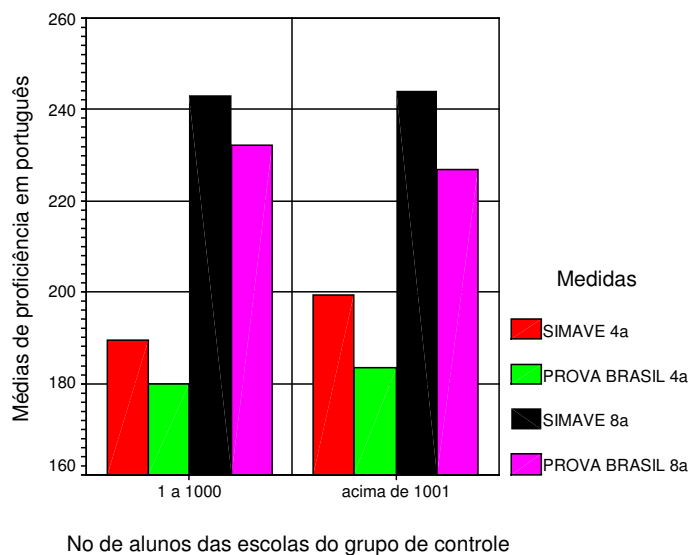


GRÁFICO 17

Desempenho em Português nas Escolas do Grupo de Controle em 2002 e 2005, por Número de Alunos,



## b) Desempenho em Matemática

TABELA 33

Desempenho em Matemática 4ª Série em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de escolas	SIMAVE 4ª (2003)		Prova Brasil 4ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
-0,11 a 0,03	Projeto	169,5	13	169,9	13	0,2%
	Controle	169,9	4	178,0	3	4,8%
0,04 a 0,18	Projeto	173,1	28	178,0	27	2,8%
	Controle	177,6	7	177,1	7	-0,3%
0,19 a 0,33	Projeto	185,2	11	189,8	11	2,5%
	Controle	192,2	6	193,8	6	0,8%
Acima de 0,34	Projeto	202,6	4	198,1	3	-2,2%
	Controle	193,1	3	202,8	3	5%

A Tabela 33 nos permite perceber que quando realizamos o recorte em função do NSE das escolas, os resultados mudam de configuração quando comparados com os cálculos gerais. No recorte em questão não percebemos um padrão na mudança dos valores para cada faixa de NSE. Quando realizamos a análise dos dados sem corte de NSE observamos que o desempenho aumentou para os dois grupos. Entretanto, realizados os cruzamentos com o recorte proposto observamos que para escolas situadas em algumas faixas de NSE houve redução do desempenho. Tal foi o caso para as escolas do grupo de controle situadas na faixa de NSE 0,04 a 0,18 que reduziu 0,3% e para as escolas do projeto da faixa de NSE acima de 0,34 que reduziu 2,2%. Nas outras faixas o aumento do desempenho apresentado não se deu de maneira regular. O maior aumento observado para as escolas do grupo do projeto ocorreu na faixa de NSE mais baixo com 4,8%. Já para o grupo de controle o maior valor ocorreu para as escolas situadas na faixa de NSE acima de 0,34.

Quanto à 8ª série, novamente podemos observar que os resultados de desempenho nesse recorte não apresentaram um padrão para nenhum dos dois grupos avaliados,

conforme pode-se ver na Tabela 34. Assim como para os resultados da 4ª série, aqui também podemos perceber que em algumas escolas houve redução do desempenho, o que estava encoberto quando realizamos apenas os cálculos gerais por grupos.

TABELA 34

Desempenho em Matemática 8ª Série em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e NSE

NSE	Grupo de Escolas	SIMAVE 8ª (2003)		Prova Brasil 8ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
-0,11 a 0,03	Projeto	227,0	8	235,6	8	3,8%
	Controle	214,5	1	211,3	1	- 1,5%
0,04 a 0,18	Projeto	227,3	31	233,4	29	2,7%
	Controle	229,2	5	239,4	5	4,5%
0,19 a 0,33	Projeto	243,0	12	237,2	14	- 2,4%
	Controle	245,2	5	249,1	5	1,6%
Acima de 0,34	Projeto	252,9	7	254,4	6	0,6%
	Controle	255,7	2	253,0	2	1,1%

Houve redução do desempenho em 1,5% nas escolas do grupo de controle situadas na faixa de NSE baixo. Para as escolas do projeto, também houve redução de desempenho em uma faixa, com NSE 0,19 a 0,33 que reduziu 2,4%. Nas demais houve aumento do desempenho. O maior aumento ocorreu para o grupo de controle com 4,5 % na faixa de 0,04 a 0,18. Já para o grupo do projeto o maior valor registrado foi de 3,8% na faixa de menor NSE. Abaixo apresentamos os gráficos consolidados com o desempenho em matemática por NSE para cada um dos grupos analisados, de forma a resumir as discussões anteriormente feitas.



GRÁFICO 18

Desempenho em Matemática nas Escolas do Projeto EVCA em 2003 e 2005, por NSE

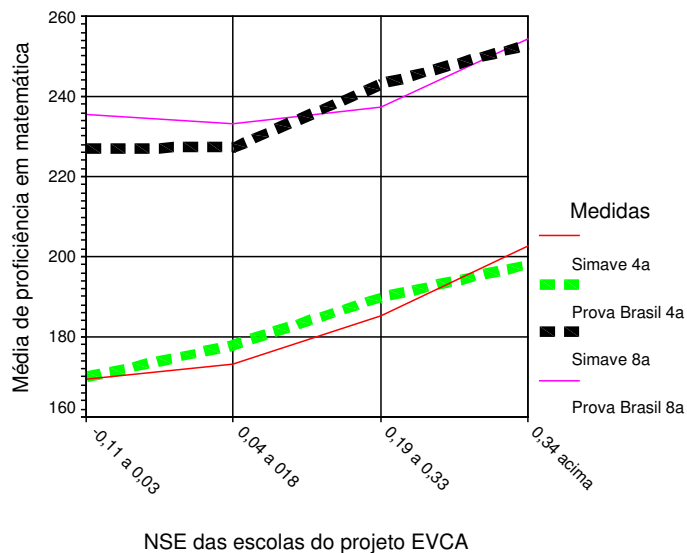
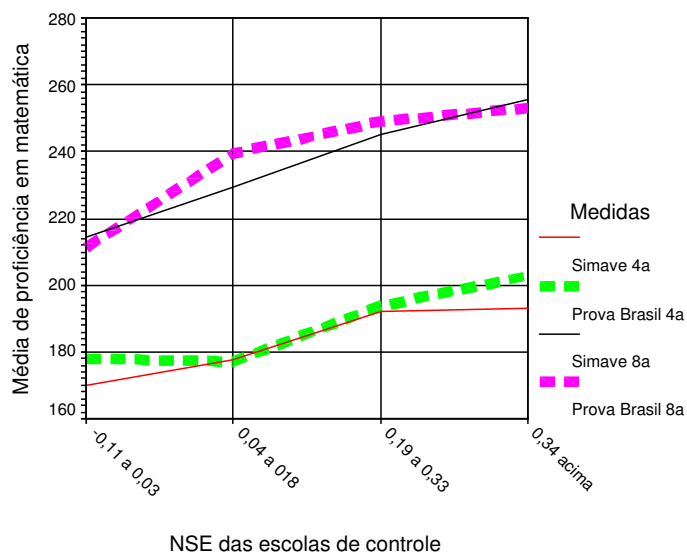


GRÁFICO19

Desempenho em Matemática nas Escolas do Grupo de Controle em 2003 e 2005, por NSE



Ao analisar os resultados de desempenho em matemática em função do número de alunos da escola observamos que as médias de desempenho em matemática subiram em todas as faixas à exceção da 8ª série das escolas do grupo de controle com mais de 1000

alunos em que houve ligeira redução de 0,2%. Em todas as demais houve pequeno aumento do desempenho, sendo o maior valor encontrado para a 8ª série das escolas do grupo de controle com menos de 1000 alunos, atingindo 3,2%, conforme pode ser verificado nas Tabelas 35 e 36.

TABELA 35

Desempenho em Matemática 4ª série, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e Número de Alunos

No de alunos	Grupo de escolas	Simave 4ª (2003)		Prova Brasil 4ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
1 a 1000	Projeto	176,9	26	178,6	24	1%
	Controle	181,5	13	185,2	12	2%
Acima de 1000	Projeto	175,7	27	179,5	27	2,2%
	Controle	187,1	5	191,0	5	2,1%

TABELA 36

Desempenho em Matemática 8ª série, em 2003 e 2005, por Grupo de Escolas e Número de Alunos

Número de alunos	Grupo de escolas	Simave 8ª (2003)		Prova Brasil 8ª (2005)		Diferença %
		Média	N	Média	N	
1 a 1000	Projeto	236,3	29	238,7	27	1%
	Controle	236,9	7	244,4	7	3,2%
Acima de 1000	Projeto	229,1	27	233,7	27	2%
	Controle	241,0	4	240,6	4	- 0,2%

Entretanto, o cruzamento de dados contendo o número de alunos da escola, não nos permitiu encontrar um padrão de comportamento das médias ao longo do período avaliado que nos permitisse afirmar que foi devido à atuação do projeto EVCA sobre as escolas participantes. Para melhor visualizarmos os dados, vejamos os gráficos :

GRÁFICO 20

Desempenho em Matemática nas Escolas do Projeto EVCA em 2003 e 2005, por Número de Alunos

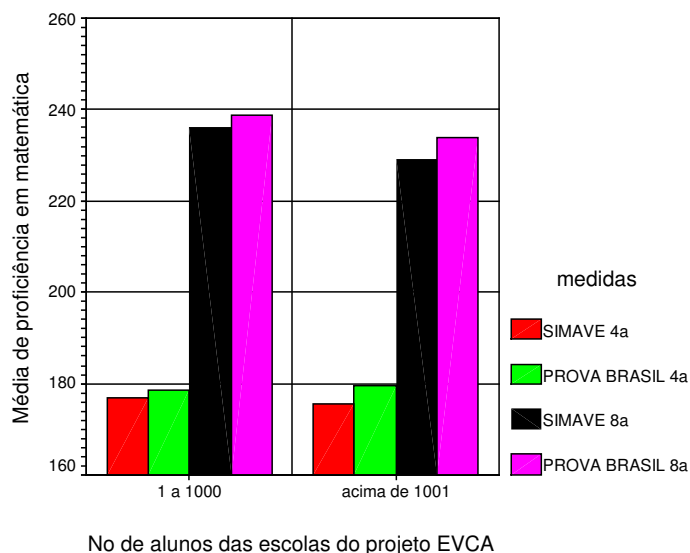
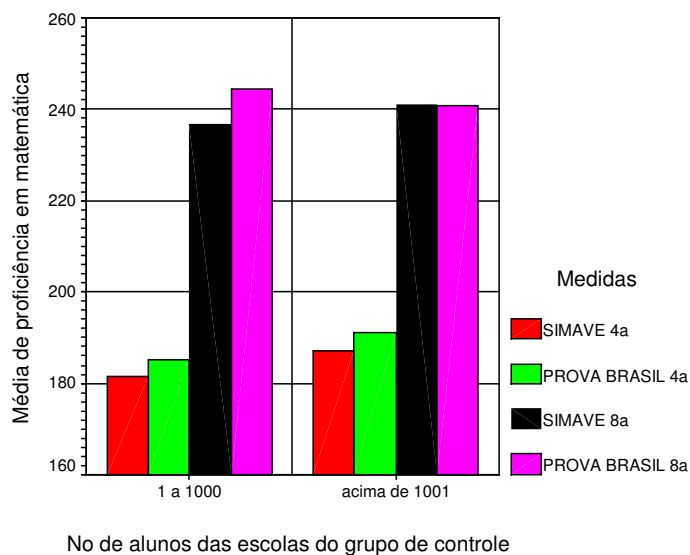


GRÁFICO 21

Desempenho em Matemática nas Escolas do Grupo de Controle em 2003 e 2005, por Número de Alunos



### 5.3. Discussão dos resultados

#### 5.3.1. Os resultados sobre a violência escolar

No âmbito do Estado de Minas Gerais, os estudos realizados pelos órgãos especializados vêm demonstrando a tendência de crescimento da criminalidade violenta no

Estado nas últimas décadas, especialmente da violência contra o patrimônio. Para o grupo de escolas pesquisadas neste trabalho, observou-se que a tendência do Estado também se apresentou, haja vista o aumento de 40,9% do número de ocorrências no período analisado.

No que concerne à atuação do projeto EVCA pode-se perceber que, de um modo geral, houve aumento das ocorrências policiais ao invés de diminuição. Essa parece ter sido a tendência geral, uma vez que se pôde observá-la para os dois grupos avaliados. No entanto, verificamos que o aumento das ocorrências foi menor para as escolas do projeto EVCA do que para o grupo de controle. Os resultados apresentados condizem, portanto, com a realidade mais ampla. Os resultados desta pesquisa mostraram que a violência contra o patrimônio diminuiu para os dois grupos pesquisados. A violência contra a pessoa, por sua vez, aumentou no período avaliado, também para os dois grupos com predominância para o grupo de controle.

Os resultados apresentados, portanto, parecem-nos indicar que o projeto EVCA atuou junto às escolas participantes não diminuindo, mas freando a tendência geral de crescimento do número de ocorrências no período analisado. Os resultados apresentados nos indicaram que a variação da taxa de ocorrências nas escolas do projeto EVCA foi 20,9% menor do que nas escolas do grupo de controle.

Surpreendeu-nos o fato de não encontrarmos uma relação clara entre o nível socioeconômico das escolas e o número de ocorrências policiais. Não são poucos os estudos que associam os baixos níveis socioeconômicos com elevados índices de criminalidade. Os resultados da pesquisa não nos permitiram chegar a essa conclusão. É preciso ressaltar, porém, que o universo socioeconômico com que trabalhamos é constituído por escolas relativamente mais desfavorecidas se as compararmos com todo o conjunto de escolas de Belo Horizonte. Talvez se comparássemos os dados de ocorrências de escolas de alto nível socioeconômico com as escolas aqui pesquisadas poder-se-ia verificar a relação em questão.

Outro ponto curioso da análise dos resultados foi a constatação de que, ao calcularmos as ocorrências para cada 100 alunos ao invés de o fazermos por escola, percebermos que houve maior concentração de ocorrências nas escolas com até 1000 alunos. Esse resultado também não era esperado, uma vez que os estudos também indicam que, pelo contrário, são as escolas com maior número de alunos as mais acometidas pela violência. Seriam necessários outros estudos para buscar melhor compreender essa constatação. No entanto, levantamos a hipótese de que, talvez, as escolas menores apresentem condições melhores de serem controladas por seus gestores, tendo, por conseqüência, maior número de registro de ocorrências.

Esse ponto da discussão nos leva a novamente pensar sobre os mecanismos que perpassam a iniciativa de se registrar ou não uma ocorrência policial. Vimos que muitos podem ser os determinantes, desde as posturas e valores individuais dos gestores; o tamanho da escola; a aproximação entre a PM e a escola; e até mesmo o próprio fato de haver um projeto da natureza do EVCA estimulando os gestores a registrarem ou não as ocorrências. Ainda assim, os dados sobre as ocorrências policiais constituem-se em ferramenta importante para a pesquisa, fornecendo-nos aproximações com a realidade vivida pelas escolas.

Apesar de não ser o foco do trabalho aqui apresentado, cremos ser interessante propor, também, uma reflexão sobre os custos do projeto, a fim de contribuir para o debate e instigar novas investigações, na esteira da discussão sobre a *accountability* anteriormente discutida; ou seja, perguntar se esses resultados justificam o volume de recursos financeiros empregados para implantação do EVCA. Vejamos os dados:

TABELA 37

Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos no Período de 2003-2006, por Grupo de Escolas

<b>Grupo de Escolas</b>	<b>Média em R\$</b>	<b>Média per capita em R\$</b>	<b>N</b>
<b>Projeto</b>	R\$ 557.499	R\$ 743	74
<b>Controle</b>	R\$ 167.076	R\$ 171	19
<b>Total</b>	R\$ 477.735	R\$ 626	93

A tabela anterior nos fornece a média de recursos financeiros recebidos pelas escolas dos dois grupos de análise durante o período considerado. Os cálculos foram realizados considerando-se os recursos regularmente repassados para as escolas, já anteriormente citados. Para o grupo de escolas participantes do EVCA, foram adicionados os recursos extras repassados para as escolas com a finalidade de implementação do referido projeto.

Note-se que as escolas do projeto EVCA receberam em média 233,7% mais recursos financeiros que as escolas do grupo de controle, que contaram apenas com os recursos regulares durante o período considerado. Isso significa que receberam, cada uma, em média R\$ 390.423,1 a mais que as escolas do grupo de controle entre 2003 e 2006, ou R\$ 97.605,8 por ano, se considerássemos que recebessem os mesmos recursos em cada ano.

Como a distribuição dos recursos não se deu de forma regular, tivemos a seguinte distribuição de recursos financeiros de 2003 a 2006:

TABELA 38

Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de escolas e por Ano

Grupos de escolas	2003		2004		2005		2006	
	Média	N	Média	N	Média	N	Média	N
<b>Projeto</b>	R\$ 89.293	74	R\$ 79.736	74	R\$ 178.572	74	R\$ 209.897	74
<b>Controle</b>	R\$ 34.123	19	R\$ 36.394	19	R\$ 42.546	19	R\$ 54.012	19

TABELA 39

Média per capita, em Reais, dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de Escolas e por Ano

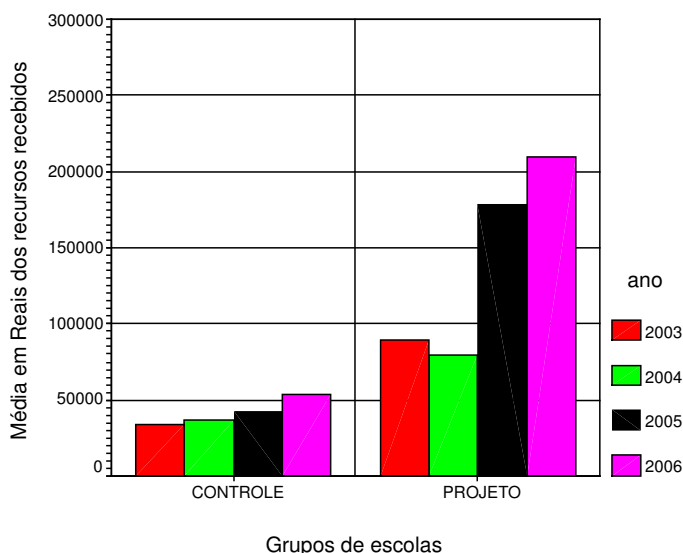
Grupos de escolas	2003		2004		2005		2006	
	Média per capita	N	Média per capita	N	Média per capita	N	Média per capita	N
<b>Projeto</b>	R\$ 116	74	R\$ 86	74	R\$ 237	74	R\$ 303	74
<b>Controle</b>	R\$ 35	19	R\$ 37	19	R\$ 43	19	R\$ 55	19

Pode-se perceber que as escolas do projeto passaram a receber um montante de recursos substancialmente superior às escolas do grupo de controle a partir do ano de 2005. De 2004 para 2005, para esse grupo, houve um acréscimo de recursos da ordem de 123%. De 2005 para 2006, o crescimento do volume de recursos foi de 17,5%. Já para as escolas do grupo de controle, houve aumento de recursos na ordem de 6,7%, 16,9% e 26,9% respectivamente de um ano para o outro a partir de 2003. Registre-se que os aumentos referentes às escolas do grupo de controle são superiores à inflação anual no período, o que demonstra um aporte crescente de recursos financeiros, fato esse muito positivo para o desenvolvimento das escolas. Entretanto esse aumento nem de longe se compara aos destinados às escolas do projeto que são devidos, efetivamente, ao volume de recursos solicitados pelas escolas em seu PDPI a fim de implementar as ações definidas.

O gráfico abaixo nos permite melhor visualizar a evolução dos valores repassados para as escolas de cada grupo.

GRÁFICO 22

Média em Reais dos Recursos Financeiros Recebidos, por Grupo de Escolas e Por Ano



Retomemos os números de ocorrências de qualquer natureza para o período analisado:

TABELA 40

Ocorrências de Qualquer Natureza em 1999/2000 e 2005/2006, por Grupos de Escolas, e Recursos Financeiros Recebidos no Período

Grupos de escolas	No de ocorrências 1999/2000	Média/100 alunos ocorrências 1999/2000	No de ocorrências 2005/2006	Média/100 alunos ocorrências 2005/2006	Diferença %	Média de recursos recebidos de 2003-2006
<b>Projeto</b>	2859	5.5	3906	6.3	14.5%	R\$ 557.499,80
<b>Controle</b>	570	4.8	924	6.5	35.4%	R\$ 167.076,70

Essa tabela nos fornece alguns elementos interessantes de análise. Primeiramente, conforme já citado, podemos perceber que as ocorrências aumentaram 20,9% menos nas escolas do grupo do projeto EVCA em relação ao grupo de controle. Subtraídos os valores de recursos financeiros recebidos no período de 2003 a 2006, resta uma diferença de



R\$ 390.423,1 referente à média de recursos extras recebidos pelas escolas do projeto EVCA ao longo do período.

Prosseguindo com o raciocínio, calculamos que os 20,9% menos ocorrências observadas para as escolas do projeto seriam equivalentes a 597,5 ocorrências no período, que se pressupõe deixaram de existir devido à atuação do EVCA. Esse número é função da simples regra de três a partir da qual calculamos o número de ocorrências referente ao percentual de 20,9% tomando-se por base o número de ocorrências em 1999/2000, de 2859. O total de recursos extras destinados às escolas do projeto no período, segundo os levantamentos feitos, foi de R\$ 27.436.247,74, o que significa dizer que o custo para reduzir cada ocorrência seria algo em torno de R\$ 45.918,4 no período. A questão que se coloca é: esse é um custo aceitável para tal resultado? Representa um bom investimento para os recursos públicos?

Considerando que as escolas do grupo de controle – que não estiveram submetidas ao projeto EVCA - receberam em média 233,7% menos recursos financeiros, mas que, em contrapartida, aumentaram em 20,9 % mais a taxa de ocorrências em relação às escolas do projeto, tendemos a concluir que o volume de recursos públicos é muito grande para os resultados apresentados. Entretanto, reconhecemos que as ações governamentais voltadas para os problemas sociais são complexas e demandam grande montante de recursos financeiros. Além disso, não se pode desconsiderar que, para além da relação entre custo-benefício, há que se considerar os efeitos do projeto sobre a comunidade envolvida, sobre a melhoria do clima escolar e da convivência entre as pessoas, fatores esses não contemplados quando se faz uma análise desse tipo. Contudo, reconhecemos que a discussão em torno da análise custo-benefício de um projeto como o EVCA é tarefa complexa e já seria, em si, objeto de nova pesquisa que extrapola os objetivos aqui definidos.

### **5.3.2. Os resultados sobre o desempenho escolar**

No âmbito do Estado de Minas Gerais tem havido tendência de aumento do desempenho nos testes de português e matemática da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2002. No entanto, os dados relativos ao universo de escolas pesquisadas neste trabalho indicaram que os resultados apresentados seguem a tendência geral do Estado apenas para matemática e não para português, que apresentou queda no desempenho. Quando analisados os resultados separadamente para as escolas do projeto EVCA e para o grupo de controle esperava-se encontrar resultados diferentes entre os grupos. Partindo-se do pressuposto de que o projeto EVCA teria melhorado os resultados das suas escolas, esperávamos que a queda em português fosse menor nas escolas do projeto, assim como se esperava que o aumento em matemática também fosse maior nessas escolas. Entretanto, a análise dos dados não nos permitiu chegar a essa conclusão.

Constatou-se que, de modo geral, as médias de desempenho em português apresentaram queda nas escolas dos dois grupos analisados. Para matemática observou-se ascensão das médias de desempenho também para os dois grupos analisados, sendo maior para o grupo de controle tanto para a 4ª quanto para a 8ª séries.

O recorte por nível socioeconômico das escolas – NSE – nos permitiu observar que o desempenho escolar nas escolas avaliadas apresenta uma correlação positiva com o NSE, ou seja, quanto maior o NSE maiores as médias encontradas, tanto para as escolas do projeto EVCA quanto para as escolas do grupo de controle. Essa constatação já era esperada, uma vez que os estudos da Sociologia da Educação, expressos, por exemplo, pelos relatórios periódicos do INEP, têm demonstrado a relação entre esses dois fatores.

Entretanto, no que toca à atuação do projeto EVCA não podemos afirmar que o NSE das escolas tenha sido determinante sobre os resultados de desempenho escolar. A análise dos dados não nos forneceu elementos suficientes para podermos afirmar que houve algum padrão a partir do qual pudéssemos inferir sobre o comportamento das médias. Pelo

contrário, a análise dos dados nos possibilitou concluir que ora as escolas do projeto apresentavam médias mais altas em algumas faixas de NSE ora eram as escolas do grupo de controle. A mesma irregularidade também pôde ser observada quando comparadas as médias em português e em matemática.

O número de alunos das escolas também não demonstrou ser um fator determinante para atuação do projeto EVCA sobre os resultados de desempenho, uma vez que não foram identificados padrões na variação das médias segundo esse critério.

Sendo assim, cremos que a maior contribuição do projeto EVCA se restringiu à questão do controle da violência escolar e não sobre o aumento dos resultados de desempenho nas escolas participantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado teve como objetivo avaliar os impactos do Projeto EVCA, nas escolas de Belo Horizonte selecionadas para a 1ª fase de implantação, sobre seus dois focos prioritários que foram a redução da violência e o aumento do rendimento escolar nas instituições participantes.

Optou-se pela realização de uma pesquisa do tipo quase-experimental de enfoque quantitativo visando a mensuração dos resultados obtidos. Trabalhou-se, para isso, com dois grupos de análise para que fosse possível comparar os resultados obtidos. O grupo de pesquisa já estava formado, contendo as 79 escolas participantes do projeto. Um segundo grupo de escolas não participantes do projeto foi construído para que funcionasse como um grupo de controle. Procurou-se compreender os critérios utilizados pela SEE/MG para a seleção das escolas do Projeto, de modo que pudéssemos, na medida do possível, utilizá-los para a construção do grupo de controle a fim de garantir a comparabilidade dos resultados obtidos. Esse grupo foi constituído, portanto, por 21 escolas obedecendo ao critério pré-definido de que trabalharíamos com um grupo com aproximadamente 25% do tamanho do grupo de escolas do projeto EVCA.

Baseados na literatura disponível sobre o tema foram definidas como variáveis de análise: o número de ocorrências policiais e as médias de desempenho escolar.

Para que pudéssemos concluir que as mudanças percebidas eram devidas à atuação do projeto EVCA necessitávamos, também, de comparar os resultados encontrados antes e após três anos da implantação do projeto. Desse modo, para a análise dos dados sobre ocorrências policiais, trabalhou-se com dois períodos de tempo: 1999/2000 e 2005/2006, por meio dos quais os dados foram recortados em duas categorias: violência contra a pessoa e violência contra o patrimônio. Já para o acompanhamento dos resultados de Desempenho escolar, utilizou-se dos dados do SIMAVE 2002/2003 e da Prova Brasil 2005 contendo os desempenhos em português e matemática da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Quanto ao objetivo de reduzir a violência nas escolas participantes do EVCA, os resultados nos permitiram concluir que o projeto parece ter atuado no sentido de frear o crescente aumento das ocorrências consideradas no geral. Isto porque se pôde perceber que o número total de ocorrências cresceu no período analisado para os dois grupos de análise. Contudo, o crescimento foi menor em 20,9% para as escolas do projeto EVCA.

Por outro lado, a atuação do projeto EVCA sobre o rendimento escolar parece não ter alcançado o objetivo, uma vez que as médias de desempenho das escolas se comportaram de maneira semelhante para os dois grupos de análise, apresentando queda nas médias em português e aumento das médias em matemática.

De 2003, ano de início do projeto EVCA, até 2006 foram investidos cerca de R\$ 40 milhões nas 79 escolas participantes para implementação das ações. Essas escolas receberam em torno de 233% mais recursos financeiros que as demais escolas que contaram, de uma maneira geral, apenas com os recursos repassados de forma regular para todas as escolas estaduais.

Os estudiosos do assunto nos ajudaram a compreender o quão complexo é o tema da violência escolar desde sua definição à possível superação. Não há ainda consenso sobre o que é ou não considerado violência, uma vez que essa conceituação depende dos valores dos sujeitos em questão. Além disso, pudemos perceber que a violência escolar tem várias faces, apresentando-se desde formas concretas (roubos, depredações, espancamentos) até formas mais sutis, difíceis de serem mensuradas, envolvendo intimidações, ofensas, desrespeitos ou hostilidade no trato com as pessoas.

Frente à tamanha complexidade, torna-se ainda mais difícil a tarefa de formular e implementar uma boa política pública capaz de enfrentar o problema e que alcance os resultados a que se propõe. No entanto, pelas discussões apresentadas anteriormente, pudemos constatar que a formulação do projeto EVCA parece ter contemplado os principais aspectos da violência escolar. Se o projeto deixou a desejar, não parece ser por

incompreensão do fenômeno ou de exclusão de atividades de combate à violência mais apropriadas.

Não há dúvidas de que a questão da violência escolar é um foco legítimo de atenção dos Governos, que deve realmente ser tratado como prioritário. Muitos estudos têm demonstrado os efeitos negativos da violência sobre a aprendizagem dos alunos, bem como sobre a saúde e qualidade do trabalho dos docentes. Além disso, a crescente onda de roubos e depredações dos prédios escolares provoca o gasto de recursos financeiros já tão escassos para atender à crescente demanda de melhoria da educação no Estado e no país. Nesse sentido, consideramos louvável a iniciativa do Governo de Minas Gerais em propor uma política pública específica para o problema.

No tocante ao aumento do rendimento escolar dos alunos destacamos que esse é o objetivo há muito almejado pelos governantes e trabalhadores em educação. Dispensável dizer o imensurável valor estratégico ocupado pela educação para a melhoria das condições de vida da população. Cada vez mais os estudos demonstram a importância da garantia de padrões mínimos de subsistência para que seja possível estabelecer as condições de aprendizagem, já que essa é diretamente afetada pelas condições socioeconômicas dos estudantes. Certamente que reverter as baixas condições de subsistência das populações residentes em área de maior vulnerabilidade social não está ao alcance de somente um projeto como o EVCA.

Destaque-se, ainda, que para além dos efeitos mensuráveis de um projeto, como os enfocados nesta pesquisa, há que se considerarem os efeitos não facilmente identificáveis por uma avaliação quantitativa, mas que são também muito importantes quando da avaliação de uma pesquisa. Conhecer as percepções dos sujeitos afetados pela política acerca das mudanças ocorridas no funcionamento e na rotina escolar; na convivência entre alunos, professores, funcionários e comunidade do entorno da escola, não deve ser esquecido nas análises de um projeto como o EVCA. Seriam essas análises objeto de outra possível investigação.

Contudo, toda pesquisa científica pressupõe um recorte, a delimitação de um objeto. Ao fazê-lo, assumimos, de antemão, que deixaríamos de fora muitas dessas questões. É preciso se partir de algum lugar, iniciar a busca por respostas, mesmo sabendo que elas não responderão à todas as questões.

É nesse sentido que situamos a pesquisa por nós realizada. Reconhecemos que outras abordagens seriam necessárias para que melhor pudéssemos chegar a conclusões a respeito do valor do projeto EVCA.

Para um campo de pesquisa ainda em consolidação na academia brasileira, especialmente nas Faculdades de Educação, como é a Avaliação de Políticas Públicas, cremos ser relevante a contribuição de pesquisas como a aqui descrita. Esperamos que este trabalho fomente outras investigações na busca constante do desenvolvimento da área e da produção de conhecimentos. Num círculo virtuoso, esperamos, também, que investigações como esta contribuam para a elaboração de novas políticas públicas voltadas para o tema, servindo como fonte de reflexão e análise.

Finalmente, é preciso dizer que trabalhos como este se alinham na busca de maior efetividade das políticas públicas, por meio da maior responsabilização e transparência dos governantes para com a população. É preciso buscar garantir que os recursos sejam empregados em ações realmente relevantes e que apresentem resultados efetivos. Já não há condições de aceitarmos apenas as boas intenções dos Governos ao proporem medidas. Necessário se faz garantir que as medidas adotadas alcancem os objetivos propostos e, conseqüentemente, se reflitam na melhoria das condições de vida da população. Essa é a marca que gostaríamos de deixar neste trabalho.

A academia é o lugar privilegiado do pensamento formal, da reflexão sobre a realidade, do conhecimento das causas e dos fins acerca dos fenômenos que permeiam a vida em sociedade. Mas pode, também, ser instrumento de transformação desde que se comprometa a fazê-lo. Apesar das reformas pelas quais o Brasil vem passando nos últimos anos há, ainda, resquícios de uma relação patrimonialista do cidadão com o Estado, o que

prejudica a capacidade de julgamento isento e desinteressado das ações governamentais. cremos, portanto, que a academia pode contribuir para a reversão desse quadro, mediante a avaliação objetiva da atuação do governo e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania.

Esperamos ter contribuído para que a busca pela transformação da realidade se consolide como um compromisso inadiável dos pesquisadores em educação.



## 7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco Brasil, 2002.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2002.
- ARAÚJO, Carla. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n 1, jan/jun 2001.
- ARROYO, Miguel. **Violência nas escolas: uma disputa entre imaginários de infância e de docência?** Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano sobre Violência nas Escolas promovido pela Unesco. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? (mimeogr.) (s/d).
- AZEVEDO, J. **Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 80, set.2002, p. 49-71.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BANCO DE DESENVOLVIMENTO DE MINAS GERAIS. **Minas Gerais no Século XXI – uma visão do novo desenvolvimento**. Volume especial, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As Conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BEATO, Cláudio C. **Políticas Públicas de Segurança: Equidade, Eficiência e Accountability**. Documento eletrônico. Acessado em 10/08/2007. [www.crisp.ufmg.br](http://www.crisp.ufmg.br).
- BRASIL. **Lei n.9.394, DE 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. São Paulo: Cia das letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. Revista do Serviço Público, ano 47, v. 120, no 1 jan/abr 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os Excluídos do Interior**. In: P. BOURDIEU. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARNEIRO e COSTA (orgs) **Gestão Social: o que há de novo? Volume 1 – Desafios e tendências**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004., p. 69.

\_\_\_\_\_. **Gestão Social: o que há de novo? Volume 2 – Elementos para a ação**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

CARNEIRO, Carla. **Intervenção com foco nos resultados: elementos para o desenho e avaliação de projetos sociais**. In: CARNEIRO e COSTA (orgs) *Gestão Social: o que há de novo? Volume 2 – Elementos para a ação*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

CARVALHO, Sonia Nahas. **Avaliação de Programas Sociais – Balanço das Experiências e Contribuição para o Debate**. São Paulo em Perspectiva, nº 17, 2003.

CAMACHO Luiza M. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

CANIATO, Ângela Maria. **Da violência no éthos cultural autoritário da contemporaneidade e do sofrimento psicossocial**. Revista de Psicologia Social, Londrina, v.2, n. 2, dez. 2000.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**, Brasília: UNESCO, 2003.

CASTRO, M. H. **O impacto do Fundef nos estados e municípios: primeiras observações**. In: COSTA, V. *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*, São Paulo: FUNDAP, 1999.

CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – **Violência, Medo e Desempenho escolar**. Informativo ano 3, número 6, setembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Perdas Sociais Causadas pela Violência: a violência nas escolas**. 2003.

CHARLOT Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 97, maio de 1996.

CURY, C. J. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um reforma educacional?** In: CURY, C. J. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora Brasil

DAYRELL, Juarez T. **O jovem como sujeito social**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, 2003. set/out/nov/dez.

DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **“Violência nas Escolas”: Divergências sobre Palavras e um Desafio Político**. In DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine (orgs). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DUBET, François. **A escola e exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho de 2003.

\_\_\_\_\_. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. **A Política da Avaliação de Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 20 no 59 outubro de 2005.

GATTI, Bernadete. **Estudos Quantitativos em Educação**. Educação e Pesquisa, v. 30, mo 1, jan/abr 2004.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina. 6ªed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996. 157p.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991. 207p.

GUIMARÃES, Áurea. **A Dinâmica da Violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. 14ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HASENBALG, C. & SILVA, N. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**. Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Petrópolis, out 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB – 2005 - PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de Desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Fevereiro de 2007. Documento Eletrônico. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf). Acesso em 30/09/2007.

KUENZER, A. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: NAURA (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, São Paulo: Cortez, 1998.

LEE, Valerie. **Using hierarchical Linear Modeling to study Social Contexts: the Case of School Effects**, *Educational Psychologist*, 35(2), 125-141, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

MADEIRA, Felicia Reicher. **A Improvisação na Concepção de Programas Sociais – Muitas Convicções, poucas constatações: O Caso do Primeiro Emprego**. São Paulo em Perspectiva, no 18, 2004.

NEVES, C.E.B. **Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil**. In: MICELI, S. (org.) *O que ler na ciência social brasileira – 1970-2002* (vol. IV) SP: Editora Sumaré/ANPOCS/CAPES, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2004.

NORUSIS, Marija J. **SPSS 10.0 - Guide to Data Analysis**. New Jersey: Prentice Hall, 2000.

PAIVA, Luis Henrique. **A Qualidade do Gasto Público e a Avaliação das Políticas Sociais: O Orçamento do Ministério do Trabalho no período 2000-2006**. *Revista do Serviço Público*, Brasília, no 57, jul/set 2006.

PARO, Vitor. **O Princípio da Gestão Escolar democrática no contexto da LDB**. In: Adrião (org). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PLANEJAR BH. **Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte**. Edição Especial, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - MG. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – Apoio às Escolas Públicas Situadas em Áreas de Risco Social**. 2004.

\_\_\_\_\_. **PROEB/SIMAVE 2006: Primeiros**

**Resultados**. Documento Eletrônico. Disponível em

[http://www.technainformatica.com.br/simave/images/graficos/resultado\\_estado.pdf](http://www.technainformatica.com.br/simave/images/graficos/resultado_estado.pdf) . Acesso

em 30/09/2007.

\_\_\_\_\_ & Fundação João Pinheiro. **Atlas da Educação de Minas Gerais**. Cd Room. 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO - MG. **Manual Alinhamento Estratégico**, 2004.

\_\_\_\_\_ **Cenários Exploratórios 2003-2006**, 2006.

\_\_\_\_\_ **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**, 2003.

\_\_\_\_\_ **Plano Plurianual de Ação Governamental 2004-2007**.

\_\_\_\_\_ **O estado do Estado**, 2007.

\_\_\_\_\_ -UAGP – **Orientações para o Planejamento de um Projeto Estruturador**, 2004.

SILVA, M. A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cadernos CEDES, Campinas, v.23, nº 61, dez 2003.

SOARES, José Francisco & ANDRADE, Renato Júdice. **Nível Socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan/mar 2006.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991

SPOSITO, Marília Pontes & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março de 2002.

\_\_\_\_\_. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

\_\_\_\_\_. **Violência Coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade**. Cadernos ANPED nº7. Belo Horizonte, dezembro de 1994.

TAVARES, José V. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

TELLES, Vera da Silva; PAOLI, Maria Célia. **Direitos Sociais conflitos e negociações no Brasil**. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais Latino-Americanos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

TOMMASI, L., WARDE, M., & HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TREASURY BOARD OF CANADA, SECRETARIAT. **Program Evaluation Methods: measurement and attribution of program results**. 3ª edition. Documento eletrônico, 2005.

TRIOLA, Mario. **Introdução à Estatística**. 9ªed. Trad. Vera Regina Lima. Rio de Janeiro LTC, 2005.

UNIVERSITY OF YORK. **Records Management Glossary**. Documento Eletrônico. Disponível em <http://www.york.ac.uk/recordsmanagement/rm/glossary.htm>. Acessado em 10/08/2007.

WIERSMA, William. **Research Methods in Education: an introduction**. 6th Ed. A Simon and Schuster Company, Massachusetts, 1995.

WORTHEN, Blaine R. **Avaliação de Programas: Concepções e Práticas**; Trad. AZEVEDO, Dinah. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZALUAR, A. & LEAL, M. **Violência Extra e Intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.16 nº 45 fevereiro 2001.