



Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político Pedagógicos

Education and citizenship: the humanistic education of youth in Pedagogical Political Projects

Roberlei Panasiewicz*

Paulo Agostinho Nogueira Baptista**

Alex de Souza Braga***

Maria Emília Abreu Carneiro****

Resumo

A sociedade contemporânea convive com situações sociais, políticas e econômicas que suscitam o desejo de paz, de tolerância e de justiça. A escola é uma instituição essencial na organização social, pois por ela passam crianças, adolescentes e jovens por um período de tempo importante de sua formação e de construção da sua identidade. Nesse processo, o projeto político-pedagógico (PPP) tem um papel fundamental, pois gera uma ação intencional e propõe uma direção a partir de um compromisso construído coletivamente e articulado com os interesses da educação em âmbito estadual e nacional. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em escolas da rede estadual de Belo Horizonte-MG e mostrar a importância da formação humanista nos PPPs, pois eles oferecem elementos que ajudam as escolas a realizar seus objetivos, a enfrentar os desafios e a planejar seu futuro rumo à formação de jovens cidadãos.

Palavras-Chave: Juventude. Cidadania. Formação Humanista. Projeto Político Pedagógico.

Abstract

Contemporary society coexists with social, political and economic conditions that give rise to the desire for peace, tolerance and justice. The school is an essential institution in social organization, because it works with young people for a considerable period of time of its formation and construction of their identity. In this process, the political Pedagogical Project (PPP) has a key role because it generates an intentional action and proposes a direction from a commitment collectively constructed and articulated with the interests of education statewide and nationally. This paper presents the results of a qualitative research conducted in schools of the state of Belo Horizonte – MG. Political Pedagogical Project offers information to help schools achieve their goals and also to face challenges and to plan their future as young citizens trainers.

Keywords: Youth. Citizenship. Humanistic. Education. Pedagogical Political Project

Artigo recebido em 12 de abril de 2012 e aprovado em 03 de maio de 2012.

* Doutor em C. da Religião (UFJF), professor do PPGCR em Ciências da Religião da PUC Minas. Coordenou o Projeto de pesquisa, que gerou este artigo, com o apoio da FAPEMIG. E-mail: roberlei@pucminas.br

** Doutor em C. da Religião (UFJF), professor do PPGCR em Ciências da Religião da PUC Minas. Participou como pesquisador do projeto de pesquisa, com o apoio da FAPEMIG. E-mail: pagostin@gmail.com

*** Graduando em Ciências Biológicas da PUC Minas, participou da pesquisa como bolsista FAPEMIG.

**** Graduanda em Filosofia da PUC Minas, participou da pesquisa como bolsista FAPEMIG.

Introdução

Na sociedade contemporânea emerge, constantemente, o desejo de paz, de justiça, de tolerância devido a várias situações de crise. Os noticiários e as pesquisas no campo das ciências sociais indicam essa realidade. Uma das maiores expectativas da sociedade brasileira é ter segurança pública, baixos índices de violência e um ambiente de paz. Sendo a escola um dos momentos fundamentais da socialização, ela deve e pode contribuir para atender a essas importantes demandas.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), em 2006, houve decréscimo da matrícula na educação básica (INEP, 2008), cerca de 14 milhões de crianças de 0 a 17 anos de idade estavam fora da escola (IBGE, 2008). Em Minas Gerais esse percentual, entre 0 e 14 anos, era de 2,6%, ou seja, mais de 17 mil crianças (FGV, 2008). No Educacenso 2009, do Inep, entre 2008 e 2009 houve queda de 2,1% nas matrículas da educação básica (652.416 estudantes), e 4 entre 10 crianças estavam fora do Ensino Fundamental de 9 anos (UOL, 2009). Estar fora da escola pode indicar, além de exclusão social, um aumento no índice de violência, pois as chances para conseguir um emprego diminuem sem a educação formal, crescendo, ainda, as atividades ilícitas para a sobrevivência, especialmente o tráfico de drogas.

O “Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil” (WAISELFISZ, 2011), trabalho realizado pela Fundação Sangari/Ministério da Justiça, traz dados preocupantes. A população jovem – segundo a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é compreendida como a categoria sociológica na faixa etária entre 15 e 24 anos – é a parte da sociedade mais afetada pela violência¹. Enquanto essa população apresentou um decréscimo numérico entre 1980 e 2008 (de 21,1% para 18,3% em relação à população em geral), totalizando 34,6 milhões de jovens

¹ Violência, na perspectiva do Instituto Sangari e do Mapa da Violência, é um conceito que se restringe ao indicador de morte, pois revela “a violência levada ao seu grau extremo”. Esse indicador é utilizado pela sua objetividade, pois o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) centraliza todos os dados de óbitos. Outras formas de violência, como violência física, assalto/furto, violência de trânsito, têm poucos registros oficiais (WAISELFISZ, 2011).

em 2008, o número de homicídios duplicou: 36,6% em 2008. Na proporção para 100 mil jovens, o número passou de 30 (1980) para 52,9 (2008)².

Há uma multiplicidade de fatores que confluem para a violência. Morin (2004, p. 74) afirma que o

[...] desenvolvimento técnico-econômico produz igualmente subdesenvolvimentos morais e psicológicos ligados à hipertrofia individualista. Se o individualismo ocidental é [...] uma grande virtude da história ocidental, ele se transformou em hiperindividualismo, em perda da solidariedade em relação ao outro, em egocentrismo devastador.

Esse processo atinge a sociedade, a natureza, a escola, fragmentando os conhecimentos em lugar de ligá-los e articulá-los. Muitas instituições escolares entram nesse ritmo, mais preocupadas em formar indivíduos para o mercado do que gerar cidadãos solidários.

Diante disso, deve-se repensar a escola como instituição essencial na organização social e na formação dos jovens que tenham uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2004), abrindo-lhes horizontes e trabalhando, ao lado de outras instituições, para a mudança da tragédia social da violência e a construção de uma cultura de paz. Por ela passam crianças, adolescentes e jovens, num período de tempo longo e importante de sua formação e de construção da sua identidade. Seu objetivo é a formação do ser humano e a construção de uma identidade cidadã entre seus educandos. Ela tem papel fundamental na organização da sociedade, especialmente construindo o presente e projetando o futuro, ensinando os valores firmados ao longo da história da humanidade. Outra articulação essencial que a escola realiza, em sua função de organização social, é interagir com as famílias e com a comunidade local.

Na escola, o que sustenta essa interação entre ambiente de estudo escolar, família e comunidade local é o projeto político-pedagógico (PPP). Ele aponta uma direção. Ele propicia “a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 1995, p. 13). O objetivo deste artigo é justamente apresentar os resultados de uma pesquisa realizada a partir da análise da formação humanista presente no PPP das escolas regulares da rede estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, situadas em regiões com Índice de Qualidade de Vida Urbana

² Para maiores informações, ver Waiselfisz (2011).

(IQVU) alto e baixo na cidade de Belo Horizonte-MG, e sua contribuição para a construção de uma cultura de paz.

Minas Gerais é um estado que teve taxas baixas de violência no período 1980-1994 (1980: 8,7 MG × 11,7 Brasil, em 100 mil habitantes; e 1994: 6,7 MG × 21,2 Brasil), mas registrou aumento em 2004: 22,6 MG × 27 Brasil. No período mais recente (2004-2010) ocorre um fenômeno que precisaria ser mais bem conhecido, o que não é o foco deste artigo: o decréscimo da violência nas regiões metropolitanas e o crescimento da violência no interior. Enquanto a taxa de violência caiu 20,1% em Minas Gerais, essa queda nas regiões metropolitanas foi de 39%. Por outro lado, no interior, esse índice cresceu 17,3%. (WAISELFISZ, 2012, p. 147). O que podemos nos perguntar é em que medida a educação e escola podem contribuir para a diminuição desse problema e a criação de um espaço público de respeito aos valores fundamentais.

Este artigo é dividido em quatro partes. Primeiramente, apresenta o significado e o objetivo do PPP na gestão democrática da escola. Depois, o sentido da formação humanista e sua importância na construção do PPP. Em terceiro lugar, descreve a metodologia usada na pesquisa para a escolha das escolas da rede estadual de Minas Gerais presentes na região metropolitana de Belo Horizonte. Por fim, há a análise dos PPPs das escolas selecionadas a partir do viés da formação humanista e a indicação, como momento conclusivo, de pistas para a construção do PPP no âmbito escolar e suas consequências para a formação dos educandos, especialmente, crianças, adolescentes e jovens.

1 Projeto Político Pedagógico

Projeto político-pedagógico pode ser entendido, em seu sentido etimológico, a partir dos termos “projeto”, vem do latim *projectu*, do verbo latino *projecere*, que significa “lançar adiante”; “pedagógico” deriva de pedagogia, em grego *paidagogia*, que significa, inicialmente, “conduzir ou acompanhar a criança”, e depois refere-se à “ciência/arte de educar”. Etimologicamente, pode-se dizer que PPP representa um rumo, uma direção no processo da educação, como construção coletiva, com intenção e participação política de criação das condições para o bem comum, como afirma Veiga (2010b):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O PPP, à luz da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dos objetivos, princípios e fins da educação nacional, está ancorado em valores fundamentais da formação humanista como a tolerância e a paz, o pluralismo de ideias, a liberdade, a democracia, visando ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Lei n. 9.394/96 garante aos gestores liberdade para elaboração dos seus planos educacionais, tendo por base, por exemplo, o art. 3º citado. Nesse sentido, a concepção de escola ultrapassa a visão tecnicista, que a reduz as aprendizagens a conhecimentos básicos como aprender a ler e a escrever, ter conhecimentos dos números, ou das ciências naturais e biológicas. A escola é muito mais que isso, é o lugar onde as crianças, adolescentes e jovens aprendem a conviver com todo tipo de diferença – étnica, de ideias, de cultura – e aprendem sobre direitos e, também, deveres a ser cumpridos, aprendem a trabalhar em equipe e, principalmente, a ser cidadãos.

É dever da escola garantir que os alunos possam aprender e desenvolver todas as suas habilidades. A formação da cidadania, como é tratada no art. 2º, exige que as instituições criem efetivas condições de ensino e aprendizagem, que sejam organizadas e

tenham critérios justos para elaboração do processo educacional. Para Martins (2010, p. 53),

[...] a construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz através das lutas contra as discriminações, da abolição de barreiras segregativas entre indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisões.

A cidadania é um processo de conscientização e construção coletiva. No ambiente educacional, o PPP é o documento que possibilita as condições para que a escola possa realizar a formação da cidadania, não é apenas um documento com cunho pedagógico, “muito menos [o] conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola” (VEIGA, 2010a). Nasce de perguntas fundamentais: Qual é a realidade da escola? Em que contexto histórico ela foi construída e em qual está situada? Qual a realidade de vida dos alunos e dos pais? Essas são apenas algumas das várias perguntas que podemos fazer a respeito da especificidade de ensino, da qualidade da educação, da escola, de pessoas etc. Veiga (2010a, p. 19-20) esclarece ainda mais essa discussão:

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como compromisso político do poder público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. A escola guarda relação com o contexto social mais amplo. Ora, para sabermos que escolas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber para que sociedade estamos rumando. Definido o tipo de sociedade que queremos construir, discutiremos qual a concepção de educação correspondente.

Os PPPs devem ser elaborados pelo corpo docente em parceria com a comunidade. Levantar ideias, sugestões e críticas, elaborar questionários com perguntas abertas e fechadas para saber a opinião de todos sobre a construção do projeto, enfim, é extremamente necessária a participação de todos na construção do PPP, produzindo uma dinâmica que leve à construção do consenso entre a comunidade local e escolar. Deve-se “considerar a formação da cidadania como fundamental para consolidação da democracia, [...] que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentemente” (MARTINS, 2010, p. 11).

Segundo Veiga (2010a), existem várias maneiras para a construção do PPP, sendo uma delas o planejamento dividido em três atos distintos, contudo, fundamentais e

articulados. No final de cada ato é importante uma avaliação do que foi discutido, possibilitando priorizar as questões mais relevantes. Os três atos são:

- Ato situacional: tratam-se de questionamentos sobre a realidade da escola, sua posição na sociedade. Procura saber qual tipo de população frequenta a escola, quais são as condições físicas e humanas de que dispõe a escola etc.
- Ato conceitual: trabalha com questões relacionadas aos princípios e fins da educação, o tipo de cidadão que queremos formar, qual tipo de pedagogia utilizar etc. O ato conceitual é extremamente importante para relacionar e integrar o trabalho em equipe, já que aborda questões filosóficas, políticas, culturais e educativas. Nesse ato também são discutidas as políticas e a pedagogia para socialização do conhecimento de todas as áreas.
- Ato operacional: remete-nos para como serão realizadas as ações. Nesse ato são discutidas as questões de planejamento de aulas, de espaço físico, de avaliação do próprio PPP.

Com esse planejamento e apoio de toda a comunidade escola – professores, pessoal técnico, pais, sociedade – para a execução e acompanhamento do PPP, é possível melhorar a qualidade de ensino e formar cidadãos conscientes e participativos. O PPP tem papel irrenunciável nesse processo. Agora, como compreender a formação humanista? Como compreendê-la de forma a possibilitar uma análise dos PPPs e contribuir com o processo educacional na formação dos educandos: crianças, adolescentes e jovens?

2 A formação humanista

Em um mundo marcado por tantos conflitos, violências e guerras, a formação humanista parece não acontecer ou estar presente de forma muito tímida. Ela deve, necessariamente, estimular a cultura de paz, a tolerância e a construção de uma identidade cidadã. A busca da cultura da paz passa a ser sinônimo de sobrevivência da humanidade.

Desde 1995 tem-se intensificado no mundo a discussão da necessidade de uma educação para a paz, baseada em princípios que garantam a dignidade humana, levando em conta o respeito às diferenças, a superação das situações de exclusão, a solidariedade entre os povos e o diálogo como instrumento de negociação. (VON, 2003, p. 9)

A ONU (2004) pensa a cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida expressos da seguinte maneira:

No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

Nesse conjunto de propostas há pistas para pensar o humano e seu processo educacional de forma mais integral e relacional. A cultura de paz, que se solidifica em valores com alcance universal, critica toda prática de violência, em qualquer instância que ela apareça. A violência, que assombrou a humanidade no passado e continua a se fazer presente de formas variadas, tem de ser inibida. Para Hannah Arendt (2009, p. 23),

[...] ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial.

A violência que perpassa a ação humana, seja nos negócios ou nas relações interpessoais, tem de ser conhecida, analisada, criticada e combatida. E a escola pode contribuir muito nesse processo. Schilling (2004, p. 69) afirma que a escola tem como objetivo central

[...] possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. Igualmente é nessas práticas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, de acesso a informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.

Há um desafio às escolas: a construção de cidadãos, livres, conscientes e atuantes em prol da edificação de uma sociedade democrática e sem violência.

Outro conceito que está no cerne da formação humanista e se articula com a cultura de paz é a tolerância. Esse termo emerge na Idade Moderna, no interior das divergências, teológicas e doutrinárias, entre católicos e protestantes e na perseguição aos iluministas, críticos da fé. Esses buscarão resguardar o direito de divergir. Buscando uma definição para tolerância, Paulo Menezes (1996, p. 6) propõe:

Afirmar o “direito sagrado de divergir” é negar a quem quer que seja – em especial ao Estado e às maiorias – o direito de reprimir a diversidade alheia, de perseguir os dissidentes, de tentar reduzir pela força as divergências. É proclamar o dever que têm os Estados e os grupos sociais de respeitar a alteridade, de não perseguir a ninguém por causa de suas opiniões, e de modo mais amplo, de não discriminar ninguém por causa de diferença de religião, de raça, de sexo, de idade, etc. Então, a amplidão da tolerância é ilimitada: pois é o reverso da proclamação da “igual dignidade dos seres humanos”.

Tolerância pode ser entendida, então, como o “direito sagrado de divergir”, de pensar e agir de forma diferente. Se no aspecto institucional e legal as pessoas devem ser consideradas de forma igual, no aspecto existencial, não, pois elas demandam necessidades e apresentam anseios diferentes e devem ser respeitadas em suas diferenças. E, aqui, emerge a dificuldade do termo. Por isso, algumas pessoas preferem compreender a tolerância como sendo “abrir mão da verdade”, ou “ficar neutro e não se posicionar”. Mas tolerância não é isso. Tolerância é um processo de aprendizagem em que as pessoas vão compreendendo a importância e a necessidade existencial de permitir que as diferenças apareçam naturalmente. E como estabelecer limites para a tolerância? Quando os direitos humanos fundamentais forem extrapolados ou negados. Portanto, a tolerância é uma atitude de prontidão e de cuidado constante para resguardar o relacionamento humano. Isso não significa que não possa haver conflitos. Pelo contrário, estes são fundamentais para o crescimento e amadurecimento humanos. Porém, devem estar envolvidos em um sentido de humanidade. É nesse contexto que se pode compreender a expressão de Paul Ricoeur (1995) quando diz, “somente o intolerante é intolerável”, pois não tem espírito de humanidade, não compreende que ser humano significa estar para o relacionamento.

A Unesco (1995) firmou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Destaca-se a ideia de tolerância como “uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (UNESCO, 1995).

Também propõe pistas para pensar o processo educacional, pois compreende a educação como “o meio mais eficaz de prevenir a intolerância” (UNESCO, 1995).

Esses direitos foram construídos ao longo da história e com sacrifício de muitas e muitos. Dos direitos civis e políticos caminhou-se, incluindo-os, para os direitos econômicos, sociais e culturais. Por fim, avançou-se para uma terceira geração de direitos, os “difusos”, com atenção aos grupos como “mulheres”, “jovens”, “desenvolvimento”, “cuidado ambiental” e com o “patrimônio histórico-cultural”. Segundo a antropóloga Regina Novaes (2011), passamos da liberdade para a igualdade e a solidariedade, correspondendo, respectivamente, a cada avanço nos direitos. Dessa maneira, fomos enfrentando as formas de violência física e simbólica, de exclusão, de discriminação e de indiferença para com os outros.

Esse avanço aproximou os direitos de cidadania dos direitos humanos. Numa época de crise de identidade, com o processo de globalização e crescimento da consciência do pluralismo, produzindo fanatismos, xenofobia, nacionalismos e fundamentalismos de diversos tipos, somos provocados a pensar o espaço público, como o da escola, como lugar para o exercício da solidariedade, da formação humanista como um desafio fundamental a ser enfrentado. Para Novaes (2011, p. 41), nesse processo, deve-se incluir também a religião, pois estamos num contexto propício:

[...] quando a *solidariedade* passa a ser fundamental para fazer face às ameaças de fragmentação e rupturas no tecido social, que as religiões – como *locus* de agregação social e fontes de sentido para a vida – são chamadas a contribuir para a construção do espaço público.

Para pesquisadores da área de Ciências da Religião e docentes da área de Ensino Religioso – numa perspectiva não confessional – essa visão da antropóloga é alvissareira e crítica de certa concepção escolar que questiona o Ensino Religioso, numa certa visão do “laicismo” como exclusão da presença da formação crítica religiosa no espaço da escola. A formação humanista não pode esquecer esse significativo e histórico elemento. A despeito da crise dos grupos religiosos tradicionais, a religião “está hoje presente na esfera pública e também na biografia concreta de milhões de jovens que buscam um sentido religioso fora, à margem ou dentro da religião de origem” (NOVAES, 2011, p. 42). Contribuir para a formação dos valores desses jovens, sem qualquer forma de discriminação e proselitismo, é

contribuir para a convivência no espaço público e exercitar a tolerância, o diálogo e cidadania.

O respeito às diferenças, dentre suas várias atribuições, reporta diretamente as questões religiosas. A diversidade religiosa sempre foi uma constante na humanidade, mas a consciência desse pluralismo é uma noção recente. Isso significa que as religiões buscam um espaço de igualdade. Porém, a liberdade de expressão religiosa, que é natural para alguns, é risco para outros, pois há medo de esfacelar a identidade do sentido religioso.

Aqui, emerge o desafio educacional de desenvolver uma educação para a tolerância. Tanto a educação escolar quanto a educação religiosa devem favorecer o bom convívio social. A paz é um processo de construção e de responsabilidade de todos os seres humanos e de todas as instituições. Educação escolar e religião devem ser protagonistas de uma nova história de tolerância e de cidadania. Para isso, é fundamental a abertura ao diálogo, um dos grandes desafios atuais.

Diante dos diversos conflitos de toda ordem, sejam culturais, econômicos, políticos, sociais e religiosos, produzindo até situações de violência, o encontro e o diálogo podem representar passo significativo em favor da paz. A vida humana se faz no diálogo e essa condição dialogante é uma das expressões mais genuínas do ser humano. A escola é espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento de tais práticas. A identidade cidadã é construída através de um lento aprendizado e a escola é fórum apropriado para seu crescimento.

Tendo como pressuposto essa noção de PPP e de formação humanista, qual metodologia foi aplicada na escolha das escolas da rede estadual de Belo Horizonte?

3 Metodologia

Inicialmente, o critério utilizado na escolha das escolas estaduais, para a análise da presença da formação humanista nos PPPs e sua contribuição para a cultura da paz e da cidadania, foi a divisão que existe na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) por regionais. Foram pesquisadas as taxas de criminalidade e violência para identificar as escolas localizadas nas áreas com maior e menor índice de violência e fazer, também, uma análise comparativa dos PPPs. As fontes disponíveis – o Centro de Estudos de Criminalidade e

Segurança Pública (Crisp-MG), a Fundação João Pinheiro, o Data-Sus, o IBGE, o Pnud, dentre outras – mostraram-se limitadas e pouco contribuíram para a definição dessa pesquisa, pois o critério definido de violência foi considerado muito restrito, fundamentalmente reduzindo-se à taxa de homicídios. Apesar da objetividade desse indicador, precisávamos de um critério articulador que estabelecesse a relação entre localização, escolas e índice de violência.

Em 2008, uma reportagem publicada no jornal *Estado de Minas* (HERDY, 2008) apontou os 10 bairros mais violentos e os 10 menos violentos de Belo Horizonte. Utilizando como fontes de pesquisa a Divisão de Crimes contra a Vida (DCcV), cruzando essas informações com o Atlas do Desenvolvimento Urbano da Fundação João Pinheiro, encontramos bairros em diferentes regionais, sendo que a maior concentração de bairros menos violentos aparecia na regional Centro-Sul. Ao mesmo tempo, notou-se uma curiosidade: o bairro Centro aparecia como o 3º mais violento, tendo como base os homicídios, apesar de oferecer boas condições de urbanização e demais equipamentos urbanos e sociais.

Tabela 1 – Religiões mais violentas de Belo Horizonte

Região	Homicídios	Renda média (resp.)	Jovens entre 18 e 24 anos matr. em faculdade	Computadores em domicílio
Jardim Vitória	70	R\$ 429,68	0,37%	6,37%
Jardim Leblon	63	R\$ 415,59	1,02%	3,53%
Centro	60	R\$ 1.874,19	40,29%	42,86%
Ribeiro de Abreu	59	R\$ 411,50	2,49%	4,73%
Taquaril	58	R\$ 249,25	–	1,30%
Conjunto Felicidade	57	R\$ 367,74	–	3,82%
Favela da Serra	57	R\$ 296,00	0,41%	2,74%
Vila São José	55	R\$ 231,02	1,15%	4,03%
Alto Vera Cruz	54	R\$ 989,73	16,24%	27,76%
Tupi	54	R\$ 616,30	2,85%	11,72%

Fonte: Herdy (2008).

Tabela 2 – Regiões menos violentas de Belo Horizonte

Região	Homicídios	Renda média (resp.)	Jovens entre 18 e 24 anos matr. em faculdade	Computadores em domicílio
Luxemburgo	1	R\$ 3.859,11	52,70%	70,91%
Coração de Jesus	1	R\$ 3.859,11	–	52,70%
Vila Paris	1	R\$ 3.859,11	–	52,70%
Gutierrez	1	R\$ 3.444,81	56,64%	71,03%
Cruzeiro	1	R\$ 3.379,37	60,14%	66,84%
Buritis	1	R\$ 2.559,22	34,20%	57,60%
Belvedere	2	R\$ 5.742,51	61,84%	80,20%
Santo Antônio	2	R\$ 3.370,40	53,14%	69,43%
Funcionários	3	R\$ 4.123,54	64,68%	66,35%
Sion	3	R\$ 3.917,91	60,58%	71,35%
Obs.: Pesquisa realizada por meio do cruzamento de dados do Atlas de Desenvolvimento Humano da FJP e da Divisão de Crimes contra a Vida. Critério avaliado: Homicídio.				

Fonte: Herdy (2008).

Diante desses dados, entendemos como necessária a ampliação do conceito de violência, não somente entendido como homicídio, mas numa visão que se referisse à qualidade de vida, e um maior detalhamento das áreas a serem definidas (bairros, regionais). Para isso, encontramos outra fonte importante na pesquisa: as unidades de planejamento (UPs).

a) Unidade de planejamento (UP)

As UPs são divididas em sub-regiões da cidade, constituídas por um ou mais bairros e/ou aglomerados de comunidades e conjuntos habitacionais. Segundo Oliveira (apud NAHAS, 2007), as UPs foram definidas pelos seguintes critérios: limites administrativos

das regionais da Prefeitura, limites das barreiras físicas (naturais e construídas), continuidade na ocupação de solos e padrão dessa ocupação (critérios socioeconômicos). Elas têm como objetivo agregar informações socioespaciais para subsidiar a gestão e o planejamento urbano (FRANÇA et al., 2008), trabalhar no levantamento de indicadores sociais, como por exemplo, o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU), bem como constituir a base territorial para organização do processo do orçamento participativo.

O Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) surgiu como dado importante para a pesquisa. Ele é utilizado pelos órgãos públicos como instrumento de planejamento social, com o critério de distribuição dos recursos advindos do orçamento participativo (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2007a). Utiliza-se como base de cálculo 38 indicadores sociais distribuídos em 10 variáveis (Tabela 3), quantificando a desigualdade espacial, a acessibilidade aos locais públicos urbanos e a disponibilidade dos bens e serviços encontrados em cada UP.

Tabela 3 – Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) – variáveis e indicadores

Variável	Componente	Indicador – base de cálculo	Ano	Fonte
1- Abastecimento	1.1 Equipamentos de abastecimento	1.1.1 – Hiper e supermercados por 1.000 habitantes [(número de hiper e supermercados/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
		1.1.2 – Mercarias e similares por 1.000 habitantes [(número de mercearias e similares/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
2- Cultura	2.1 Comércio e serviços culturais	2.1.1 – Distribuição de equipamentos por 1.000 habitantes [(número de equipamentos culturais/população) × 1.000]	2007	FMC/PBH
		2.1.2 – Distribuição de equipamentos por 1.000 habitantes [(número de equipamentos culturais/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
		2.1.3 – Locadoras por 1.000 habitantes [(número de locadoras/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
		2.1.4 – Bancas de revistas por 1.000 habitantes [(número de bancas de revistas/população) × 1.000]	2007	Administrações regionais

3- Educação	3.1 Educação Infantil	3.1.1 – Percentual de alunos matriculados na Educação Infantil [(número de alunos matriculados na creche e pré-escola/população com menos de 6 anos) × 100]	2006	Censo escolar/Inep
	3.2 Ensino Fundamental	3.2.1 – Percentual de alunos matriculados no Ensino Fundamental [(número de alunos matriculados no Ensino Fundamental/população de 6 a 15 anos) × 100]	2006	Censo escolar/Inep
		3.2.2 – Índice de aproveitamento no Ensino Fundamental [(número de aprovados no Ensino Fundamental /número de matrícula final) × 100]	2005	Censo escolar/Inep
	3.3 Ensino Médio	3.3.1 – Percentual de alunos matriculados no Ensino Médio [(número de alunos matriculados no Ensino Médio/população entre 15 e 18 anos) × 100]	2006	Censo escolar/Inep
		3.3.2 – Índice de aproveitamento no Ensino Médio [(número de aprovados no Ensino Médio/número de matrícula final) × 100]	2005	Censo escolar/Inep
	4- Esporte	4.1 Espaços públicos para recreação	4.1.2 – Quadras, campos e pistas de <i>cooper</i> por 1.000 habitantes [(número de quadras, campos e pistas/população) × 1.000]	2007
5- Habitação	5.1 Qualidade da habitação	5.1.1 – Área residencial adequada por habitante (m ² de área residencial construída sujeita a IPTU/habitante)	2006	IPTU/SMF/PBH
		5.1.2 – Padrão de acabamento (nota do padrão médio de acabamento das moradias em relação à classificação do IPTU)	2006	IPTU/SMF/PBH
	5.2 Segurança habitacional	5.2.1 – Índice do risco geológico do terreno	2007	Smurbe, Urbel e Marcelo Tuller
6- Infraestrutura urbana	6.1 Salubridade ambiental	6.1.1 – Índice de salubridade ambiental	2007	Nepe-SAN/Sudecap
	6.2 Energia elétrica	6.2.1 – Fornecimento de energia elétrica [(número de economias residenciais com energia elétrica/número de domicílios) × 100]	2006	Cemig

6- Infraestrutura urbana	6.3 Telefonia	6.3.1 – Rede telefônica [(número de economias residenciais com rede telefônica/número de domicílios) × 100]	2007	Oi
	6.4 Pavimentação	6.4.1 – Possibilidade de acesso [(comprimento das vias da UP com pavimentação nas ruas/comprimento total das vias da UP) × 100]	2006	Prodabel
	6.5 Transporte coletivo	6.5.1 – Número de veículos por 1.000 habitantes [(número de veículos /população) × 1.000]	2006	BHTRANS
		6.5.3 – Frequência das linhas por UP (maior valor – valor da UP)	2006	BHTRANS
7- Meio ambiente	7.1 Conforto acústico	7.1.1 – Tranquilidade sonora (maior valor de ocorrências da PMMG de ruídos – valor da UP)	2006	Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)
	7.2 Qualidade do ar	7.2.1 – Ausência de coletivos poluidores [(número de veículos não autuados/total de vistoriados) × 100]	2006	Smama e BHTRANS
		7.3 Área verde	7.3.1 – Área verde por habitante (área verde m ² /população)	2007
8- Saúde	8.1 Atenção à saúde	8.1.1 – Centros de saúde por 1.000 habitantes [(número de centros de saúde/população) × 1.000]	2006	SMSA/PBH
		8.1.2 – Outros equipamentos de assistência médica por 1.000 habitantes [(número de outros equipamentos /população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
		8.1.3 – Equipamentos odontológicos por 1.000 habitantes [(número de equipamentos odontológicos /população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
	8.2 Vigilância à saúde	8.2.1 – Ausência de anos potenciais de vida perdidos (maior valor – valor da UP)	2005	SMSA/PBH
9- Serviços urbanos	9.1 – Serviços pessoais	9.1.1 – Agências bancárias por 1.000 habitantes [(número de agências bancárias/população) × 1.000]	2007	Sindicato dos Bancários e <i>site</i> dos Bancos
		9.1.2 – Postos de gasolina por 1.000 habitantes [(número de postos de gasolina/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH
		9.1.4 – Farmácias por 1.000 habitantes [(número de farmácias/população) × 1.000]	2007	ISS/SMF/PBH

9- Serviços urbanos	9.2 – Serviços de comunicação e tecnologia	9.2.1 – Correios por 1.000 habitantes [(número de correios/população) × 1.000]	2007	Emp. Bras. de Correios e Telégrafos (EBCT)
		9.2.2 – Espaços públicos para inclusão digital por 1.000 habitantes [(número de pontos de acesso à internet /população) × 1.000]	2007	Prodabel
		9.2.3 – Percentual de domicílios com acesso à internet banda larga [(número de domicílios com internet banda larga/total de domicílios) × 100]	2007	Oi, Net e Way
		9.2.4 – Telefones públicos por 1.000 habitantes [(número de telefones públicos/população) × 1.000]	2007	Oi
10- Segurança urbana	10.1 – Segurança pessoal	10.1.1 – Ausência de crimes contra a pessoa por 1.000 habitantes [(valor máximo das ocorrências homicídio tentado e consumado – valor na UP)/população] × 1.000	2006	Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)
	10.2 – Segurança patrimonial	10.2.1 – Ausência de crimes contra o patrimônio por 1.000 habitantes [(valor máximo das ocorrências de roubo, furto e assalto – valor na UP) /população] × 1.000	2006	Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)
	10.3 – Segurança no trânsito	10.3.1 – Ausência de acidente no trânsito por 1.000 habitantes [(valor máximo das ocorrências de acidentes no trânsito – valor na UP) /população] × 1.000	2006	Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)

Fonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2007a).

Segundo a Tabela 3, cada variável conta com um indicador específico e para cada indicador existe uma fórmula a ser utilizada para calcular a porcentagem dos indicadores que produzem o IQVU.

Para realizar os cálculos dos indicadores e definir quais seriam as variáveis utilizadas para se obter o IQVU, há um processo “complexo de diversas etapas: coleta e georreferenciamento dos dados; cálculo dos indicadores; padronização dos indicadores (conversão de escala); agregação dos indicadores em componentes; agregação dos componentes em variáveis; agregação das variáveis no índice síntese do IQVU” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2007a). O índice apresenta

valores que variam de 0 a 1. Quanto maior seu valor (mais próximo de 1), melhor a qualidade de vida urbana oferecida pela UP (NAHAS, 2002, p. 53).

Com base em algumas variáveis para realizar o cálculo do IQVU – Segurança Urbana, Saúde e Educação – optamos pela escolha das escolas situadas nos bairros pertencentes às UPs que apresentassem os maiores e os menores IQVUs. Fizemos o levantamento dos bairros que compõem cada uma das 81 UPs, buscando visualizar as escolas que iríamos trabalhar. Através do portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, obtivemos a lista de todas as escolas públicas e particulares de Minas Gerais e filtramos a busca por escolas estaduais do Município de Belo Horizonte.

Uma primeira observação, a partir desse levantamento, foi a percepção de que nas UPs com os cinco menores IQVUs não havia escolas estaduais, ou seja, nesses bairros falta acessibilidade à educação para a população residente, o que ocasiona a “migração” dos alunos de Ensino Fundamental e Médio para outros bairros e regiões, o que por si só, já representa uma forma de violência às crianças, adolescentes e jovens, ou seja, à sociedade.

b) Escolha das escolas a partir das UP's

Para realizarmos a coleta dos PPPs, respeitando a metodologia definida, selecionamos as escolas considerando os quatro menores e os quatro maiores IQVUs. Conforme a forma de seleção das escolas por IQVU, percebemos que as UPs situadas entre as que tinham os quatro menores índices não possuíam escolas, isso se repetiu também com a quinta UP, Furkim Wernek, como observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Relação das UPs sem escolas estaduais

Nome da UP	IQVU	Regional	População	Escolas
Cafezal	0,30	Centro-Sul	33.341	Não
Morro das Pedras	0,31	Oeste	21.298	Não
Barragem	0,33	Centro-Sul	14.881	Não
Jardim Felicidade	0,35	Norte	4.704	Não
Furquim Werneck	0,40	Norte		Não

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2007b); Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2011b); SEE-MG (2011).

Na comparação dos resultados da Tabela 4 com os da Tabela 5, observa-se o problema da educação para a população mais pobre e que vive em UPs com baixo IQVU: a falta de escola, especialmente nessa pesquisa, de escolas estaduais. Pode-se comparar o número de habitantes por UP e relacioná-los com a existência de escolas. Em muitas UPs com indicadores baixos há a necessidade de deslocamento dos estudantes para outras regiões e bairros para poder estudar.

Dando continuidade ao processo de definição das escolas a serem investigadas, escolhemos as seguintes UPs com menor IQVU: Taquaril (representada por 3 escolas); Mariano de Abreu (3 escolas); Barreiro-Sul (1 escola); e Ribeiro de Abreu (5 escolas). Para as UPs com melhor qualidade de vida urbana, elegemos: Savassi (6 escolas); Barro Preto (4 escolas); Pampulha (1 escola); e Centro (5 escolas)³.

Tabela 5 – Relação das UPs selecionadas para coleta de PPPs

Nome da UP	IQVU	Regional	População	Escolas
Mariano de Abreu	0,42	Leste	5.251	Sim
Prado Lopes	0,42	Noroeste	9.221	Sim
Taquaril	0,42	Leste	39.640	Sim
Barreiro-Sul	0,43	Barreiro	2.332	Sim
Savassi	0,79	Centro-Sul	46.522	Sim
Barro Preto	0,81	Centro-Sul	6.325	Sim
Pampulha	0,82	Pampulha	11.658	Sim
Centro	0,83	Centro-Sul	14.399	Sim
Francisco Sales	0,90	Centro-Sul	8.374	Não

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2007b); Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2011b); SEE-MG (2011).

³ Embora o número de escolas selecionadas seja razoável, não em bases estatísticas, mas como amostra do critério definido – 12 para IQVU baixa e 16 para IQVU alta –, houve enorme dificuldade para a obtenção dos PPPs dessas escolas. Primeiramente, não foi fácil encontrar os dirigentes da escola que pudessem autorizar a cessão de cópia do PPP. Depois foi comum também que a escola não tivesse PPP, que alguns dirigentes não soubessem o que era PPP e, quando havia o Projeto, estavam desatualizados ou eram antigos, foi difícil a sua localização, em pilha de papéis ou perdidos em arquivos. Também se conviveu com a desconfiança e a resistência em fornecer cópia do PPP, mesmo com a apresentação dos pesquisadores, do Termo de Outorga e cópia do projeto da Fapemig. Em outras escolas, no entanto, houve boa receptividade, solicitação de ajuda e até certo constrangimento em oferecer um projeto tão ultrapassado em anos e em inadequação à realidade. Por fim, as novas tentativas de obtenção dos PPPs esbarraram em outra dificuldade, a greve dos professores estaduais que durou mais de 110 dias.

O número de projetos obtidos foi superior nas UPs que apresentam maior IQVU, dessa forma, realizamos a escolha de maneira aleatória (sorteio) entre as escolas de IQVU alto para igualar o número de projetos (5) e dar continuidade à pesquisa, chegando à seguinte amostra apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Relação das escolas por UP, Regional, IQVU e Código

UP	Regional	IQVU	PPP entregue	Código
Taquaril	Leste	0,42	Sim	A-
Mariano de Abreu*	Leste	0,42	Sim	C-
Mariano de Abreu*	Leste	0,42	Sim	D-
Mariano de Abreu*	Leste	0,42	Sim	E-
Ribeiro de Abreu	Nordeste	0,45	Sim	L-
Savassi	Centro-Sul	0,79	Sim	P+
Savassi	Centro-Sul	0,79	Sim	O+
Savassi	Centro-Sul	0,79	Sim	N+
Savassi	Centro-Sul	0,79	Sim	L+
Centro	Centro-Sul	0,83	Sim	B+

*Escola situada no limite físico da UP.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2011a).

Sobre a atualidade dos PPPs trabalhados, é importante observar que apenas uma escola (A-) tinha o PPP atualizado em 2011. Nas escolas de IQVU alto, o mais novo era de 2009 e o mais antigo de 2004. Nas escolas de IQVU baixo a variação ficou entre 2004 e 2007.

c) Critérios para a análise dos PPP's

A partir das definições apresentadas, foram estruturados os elementos para a análise dos PPPs sob a luz da formação humanista, compreendida como “cultura de paz”, “tolerância” e “construção da cidadania”.

Para avaliar os PPPs, adaptamos a metodologia proposta por Veiga (2010a) e apresentada através de uma tabela-questionário que serviu de referencial teórico de análise, compreendendo três blocos específicos: referencial teórico, diagnóstico conceitual e operacional. Cada bloco continha uma série de perguntas para avaliar o conteúdo proposto conforme a sua temática.

No primeiro bloco – referencial teórico (RT) – levantamos três perguntas, questionando se o PPP compreendia o contexto amplo da escola, se abordava o público-alvo e se fazia referência à participação da comunidade na sua elaboração. Em síntese, o objetivo foi verificar a presença dos elementos “contexto”, “público-alvo” e “participação” na elaboração do PPP.

O bloco do diagnóstico conceitual (DC) trazia quatro perguntas, indagando se havia no PPP definição do perfil do egresso, dos paradigmas educacionais para sua elaboração, do papel da escola na formação da cidadania e se eram trabalhados os temas da cultura de paz, tolerância, do diálogo e da solidariedade. Esse bloco foi fundamental para a nossa análise. As duas primeiras perguntas diziam respeito a aspectos fundamentais do PPP, ou seja, perfil do aluno que se quer formar e a fundamentação pedagógica: concepção de escola e de ensino-aprendizagem. As duas últimas perguntas tocavam no ponto central da pesquisa: a formação humanista e da cidadania e a presença de valores como a cultura de paz, tolerância e solidariedade.

Por fim, no último bloco, operacional (O), com quatro perguntas, questionou-se sobre a definição de papéis na escola, sobre a avaliação do PPP, seus prazos e metas, bem como estratégias e ações.

A avaliação dos projetos foi realizada, ainda, considerando valores quantitativos e qualitativos. Os valores quantitativos foram denominados “Inexistente” e “Existente”, avaliando apenas se os PPPs abordavam, em algum momento, qualquer aspecto relacionado à pergunta em questão, dentro de cada bloco.

Para as análises qualitativas, foram elaborados critérios de forma que as avaliações fossem as mais objetivas possíveis. As denominações propostas foram as seguintes: insuficiente, regular, bom e muito bom. Consideramos insuficiente quando apenas foi citado o tema, mas não havendo desenvolvimento dele e sua especificação. Regular foi compreendido quando o respectivo tema foi abordado de maneira um pouco mais

substancial, sendo possível inferir o que se pretendia trabalhar com ele. Consideramos bom quando foi clara a intenção e/ou abordagem da temática específica, de maneira objetiva. Muito bom foi o critério escolhido para o cumprimento de todos os aspectos (referencial teórico, diagnóstico conceitual e operacional), mencionando-se claramente o que, como e quando de sua realização e implementação e, quando possível, com plano de ação. Obviamente, foi considerado “inexistente” a ausência ou a resposta negativa a todos os quesitos⁴.

A partir dos três blocos de perguntas, analisamos os cinco PPPs de escolas com IQVU baixo e os cinco PPPs de escolas de IQVU alto. De posse desse material e a partir da proposta da pesquisa, emergiu a pergunta: Como compreender a presença da formação humanista nos PPPs das escolas estaduais de Belo Horizonte?

4 Análise da formação humanista nos PPP's: desafio para a formação de uma juventude cidadã

Conforme os critérios de avaliação apresentados na Metodologia, analisamos os projetos que obtivemos das escolas Estaduais de Belo Horizonte. Para conseguirmos resultados mais precisos, somamos o desempenho de cada escola (análise Qualitativa [QL] e Quantitativa [QT] – considerando valores entre 0 a 100%) e dividimos por dois para obter a média real de cada projeto analisado. Aplicamos esta metodologia para cada Bloco de Perguntas (Referencial Teórico [RT], Diagnóstico Conceitual [DC] e Operacional [O]) e realizamos uma análise geral denominada Geral (AG). Segue exemplo da fórmula utilizada para análise do Bloco RT na escola A-: $RT \text{ de } A- = (QLRT+QTRT)/2$, com o resultado dado em porcentagem.

A partir dos três blocos de perguntas, somamos o resultado de cada um e dividimos por três para obter o AG da escola, por exemplo: $AG \text{ de } A- = (RT+DC+O)/3$, e o resultado é dado em porcentagem. Após a conclusão destas etapas, realizamos a soma dos AG's de

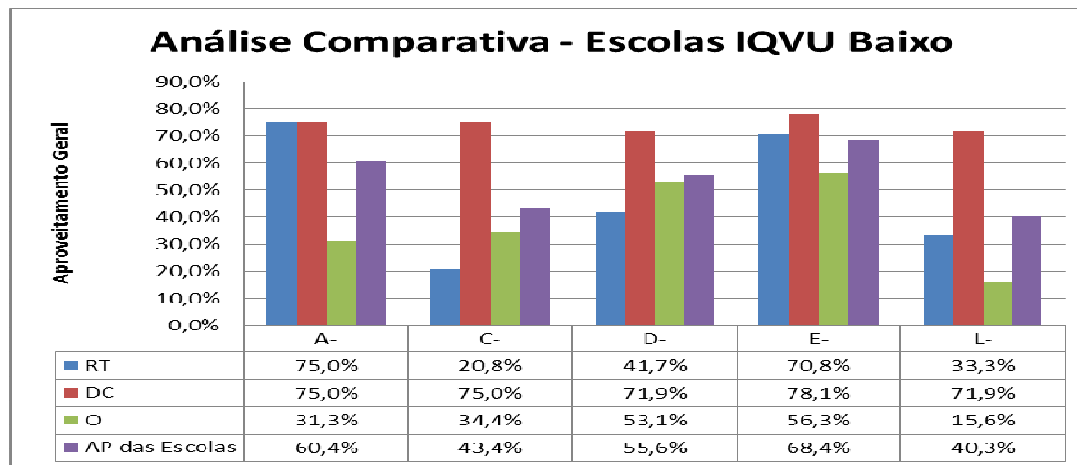
⁴ Para criarmos uma base de dados de forma a expressar esses resultados em gráficos, elaboramos um critério complementar a essa etapa, avaliando para os casos quantitativos como “existente”, o valor de 100% e como inexistente de 0%. Para as avaliações qualitativas, conferimos para inexistente o valor de 0%, para insuficiente o valor de 25%, para regular de 50%, para bom de 75% e para muito bom de 100%. Se na análise quantitativa percebermos que o tema abordado foi inexistente, a avaliação qualitativa recebeu uma nota de 0%, como inexistente.

cada escola e dividimos por cinco, número que representa a quantidade de escolas com PPP's que foram pesquisadas nas instituições de ensino público do estado (5 PPP's de escolas com IQVU baixo e 5 PPP's de escolas de IQVU alto), conforme a Tabela 6.

Os dados obtidos foram comparados entre as escolas de IQVU baixo e as escolas de IQVU alto. Ressaltamos que não foi considerada a data do PPP das escolas, pois apenas um projeto é atual, em razão da participação da escola desse projeto no Plano de Desenvolvimento Político Institucional – PDPI, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Para as escolas situadas nas UP's com baixo IQVU percebemos certa regularidade entre os resultados do AG: duas escolas tiveram resultados entre 40,3 e 43,4% (C- e L-), ficando entre Insuficiente e Regular; duas escolas na faixa entre 55,6% e 60,4% (D- e A-), consideradas no critério entre Regular e Bom. A outra escola (E-) apresentou os melhores resultados dentro dos projetos avaliados, com valor de 68,4%, a que mais se aproximou do critério Bom. Pode-se concluir que o AG médio atingiu 52,8%, ou seja, o critério Regular. Veja Gráfico 1.

Gráfico 1: Análise comparativa – Escolas IQVU Baixo.



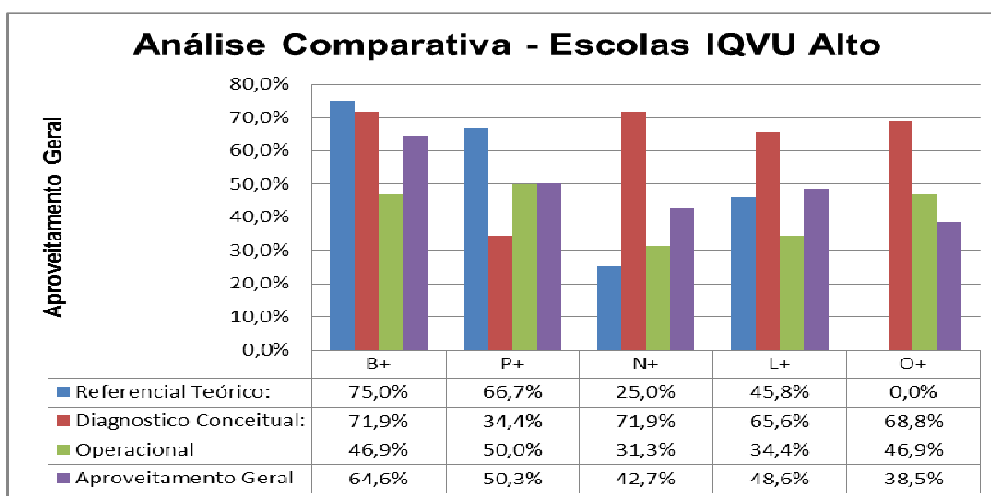
Fonte: Dados da Pesquisa

Observando o gráfico de menor IQVU, reparamos que nos PPP's de cada escola o bloco Diagnóstico Conceitual [retrata o perfil de aluno que quer formar, os paradigmas educacionais e a formação humanista] obteve os resultados mais elevados em comparação com os demais, podendo a classificação das escolas nesse quesito, em sua maioria, ficar

com o critério Bom. Depois segue-se o bloco Referencial Teórico [retrata o contexto, público alvo e participação da comunidade], três escolas estão entre 20,8 e 41,7%, abaixo de Regular. O pior desempenho foi o aspecto Operacional [retrata a função dos agentes escolares e da comunidade, acompanhamento e avaliação do PPP, propõe metas, prazos e estratégias], mostrando que os Projetos apresentam “boas intenções”, mas não chegam ao passo de sua efetivação e implementação, não se transformam em planos de ação. Três escolas ficaram entre 15,6 e 34,4%, entre Insuficiente e Regular, duas abaixo de Insuficiente.

Quanto o AG das escolas de alto IQVU, percebemos duas escolas na faixa entre 38,5% e 47,7% e duas entre 48,6% e 50,3%, todas entre o critério de Insuficiente e Regular. Uma escola (B+), a melhor da UP de IQVU alto, ficou com o valor de 64,6%, entre Regular e Bom. Nota-se, comparativamente, que a maioria das escolas (N+, L+ e O+) desse IQVU apresentaram resultados inferiores em relação às escolas de IQVU baixo. Também o valor médio do AG das escolas de IQVU alto foi abaixo de Regular: 48,94%. Veja Gráfico 2.

Gráfico 2: Análise comparativa – Escolas IQVU Baixo.



Fonte: Dados da Pesquisa

Observando o gráfico acima se percebe que o bloco Diagnóstico Conceitual (DC) apresentou resultados melhores em relação aos outros blocos, com quatro escolas entre 65,6% e 71,9%, duas acima de 70%. Porém, o resultado das escolas de IQVU alto no DC foram inferiores as de IQVU baixo, que tiveram cinco escolas acima de 70%, sendo três

com o critério Muito Bom. Mas no nível Operacional, o desempenho das escolas de IQVU alto foi melhor, com a maioria das escolas (3) entre 46,9% e 50%, ou seja, na condição entre Insuficiente e Regular.

Também o AG comparativo coloca as escolas de IQVU baixo em melhor condição, com três escolas acima de 55,6%, entre Regular e Bom, contra duas escolas de IQVU alto acima de 50%.

Analisando-se as escolas em relação às UP's e Regionais, naquelas de IQVU baixo, quatro escolas encontram-se na Regional Leste, sendo três na UP Mariano de Abreu (**C-**, **D-**, **E-**) e uma na UP Taquaril (**A-**); a outra é da Regional Nordeste, da UP Ribeiro de Abreu (**L-**). Em relação às escolas de IQVU alto, nota-se que todas são do Regional Centro Sul e apenas uma (**B+**) encontra-se UP Centro. As demais estão localizadas na UP Savassi (**P+**, **O+**, **N+** e **L+**).

Percebemos que, dentre todas as UP's pesquisadas, a UP Centro obteve o melhor índice de aproveitamento (AG) que as demais UP's, com 64,6%, representado pela escola **B+**. (Tabela 7).

Tabela 7 – Relação entre AG por UP de IQVU alto

Escolas	UP	Regional	AG	AG por UP
B+	Centro	Centro-Sul	64,6	64,6%
N+	Savassi	Centro-Sul	42,7	45,03%
L+	Savassi	Centro-Sul	48,6	
O+	Savassi	Centro-Sul	38,5	
P+	Savassi	Centro-Sul	50,3	

Fonte: Dados da pesquisa

A UP Taquaril, de IQVU baixo, com a escola **A-**, obteve o segundo melhor resultado com 60,4%. A UP Mariano de Abreu, com 55,8%, que inclui as escolas **E-**, **D-** e **C-**, teve o terceiro melhor resultado de AG dentre as UP's, embora a escola **E-** tenha apresentado o melhor resultado individual dentre todas as escolas analisadas. (Tabela 8).

Tabela 8 – Relação entre AG por UP de IQVU baixo

Escolas	UP	Regional	AG	AG por UP
A-	Taquaril	Leste	60,4	60,4%
E-	Mariano de Abreu	Leste	68,4	55,8%
D-	Mariano de Abreu	Leste	55,6	
C-	Mariano de Abreu	Leste	43,4	
L-	Ribeiro de Abreu	Nordeste	40,3	40,3%

Fonte: Dados da pesquisa

A UP Savassi, representada pelas escolas **P+**, **N+**, **L+** e **O+**, com 45,03% obteve o quarto resultado dentre as UP avaliadas. Por fim, a UP Ribeiro de Abreu, representada pela escola **L-**, obteve o último lugar na classificação, com 40,3% do AG. (Tabelas 7 e 8).

Nos dados comparativos dessas Tabelas acima (7 e 8) se percebe que, apesar da UP Centro conseguir o melhor resultado individual, as duas UP de IQVU baixo ficaram com média acima de 50% (Regular), com três escolas, ao passo que as UP's de IQVU alto tiveram quatro escolas na média de 45%, abaixo, portanto, de Regular.

Concluindo essa avaliação geral dos PPP's, observa-se que há problemas sérios no Referencial Teórico (RT), com a maioria das escolas (6), três em cada IQVU, com avaliação inferior a Regular, uma com avaliação 0% e duas com até 25% (Insuficiente), uma de cada IQVU.

Outro problema grave é a dimensão Operacional (O) dos PPP's, com sete escolas em situação inferior a Regular e apenas três entre 50% e 56,3%, portanto, Regulares. Os PPP's não produzem ação efetiva, com papéis, acompanhamento, metas, prazos e estratégias de ação definidos.

A situação melhor se encontra no Diagnóstico Conceitual (DC). Há alguma indicação do perfil do aluno que se quer formar, dos paradigmas educacionais, de definição do papel da escola, especialmente, em relação à formação dos valores humanísticos e da cidadania. São sete escolas acima de 71,9%, três como Muito Bom (75%), duas entre 65,8% e 68,8%, entre Regular e Bom, e apenas uma com 34,4%, abaixo de Regular,

próxima de Insuficiente. Como já foi indicado, o desempenho das escolas de IQVU baixo foi melhor, cinco dentre as sete escolas, podendo representar o esforço dessas escolas, em área de maior conflitividade e desafio, em apresentar os aspectos fundamentais da superação dos problemas do entorno, qual seja, a formação da cidadania na perspectiva dos valores humanísticos da paz, da tolerância e da solidariedade.

Com relação à formação humanista, constatou-se que as escolas situadas nas UPs com menor IQVU apresentaram maior preocupação com essa formação. As escolas com IQVU alto tiveram a avaliação entre “insuficiente” e “regular”. Observamos que em todas as escolas há preocupação com a formação do perfil do aluno para o futuro, contudo, em algumas não existe uma interação com a formação humanista. Nem sempre há articulação entre o perfil do egresso e a formação humanista. Seria importante que essas temáticas estivessem em sintonia e, mais ainda, que no PPP estivessem explícitas as metas e estratégias para poder alcançá-las.

No bloco diagnóstico conceitual verificou-se significativa presença do tema “tolerância” e da “paz” em diversas escolas, referindo-se à inclusão, ao respeito, à convivência com o outro, com o diferente, tanto na concepção da escola quanto na expectativa dos plano de ação, nas disciplinas e nas expectativas de formação do egresso. Esses temas não são tratados de forma direta, mas há uma preocupação com a interação e o respeito com o outro, a aceitação da diferença e a capacidade de convivência. Nota-se também que essa questão apareceu mais nas escolas de IQVU alto. Uma hipótese interpretativa: há mais preocupação e talvez consciência, em ambientes de melhor condição social, com o outro, com aquele que vive em condições de vida menos dignas. Também nessas escolas deve ser mais frequente a convivência entre diferentes, pois em escolas de regiões de IQVU baixo, certamente, há mais igualdade socioeconômica entre os alunos. As escolas situadas em UPs de alto IQVU recebem alunos de diversas regiões da cidade, o que normalmente, não acontece com as escolas de região de baixo IQVU.

Outro tema importante, que perpassa a formação humanista, diz respeito ao diálogo e ao convívio com o diferente, num ambiente marcado pela pluralidade, inclusive religiosa. A temática do diálogo se faz presente, em alguns momentos indiretamente. Diante da realidade conflitiva da sociedade e, em particular, das escolas, em qualquer área, essa questão não pode e não poderá ser negligenciada, sob pena de não se tocar numa das

questões fundamentais para a convivência, a formação humanista e a cidadania. Já a presença da temática da pluralidade religiosa é menos clara ainda, mas foi possível encontrar relações de proximidade com outras questões correlatas.

Observou-se nas escolas pesquisadas que não é comum (somente em três escolas), por exemplo, a referência à disciplina Ensino Religioso. Apesar de ser uma área de conhecimento, garantida pela legislação de ensino, ela postula, através do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), suas Diretrizes Curriculares Nacionais, entregues ao Ministério da Educação (MEC) em 1996. A partir da consciência da pluralidade, especialmente religiosa, abre-se a possibilidade de se trabalhar a tolerância, a paz e o diálogo. São categorias que estimulam a construção de uma identidade profundamente cidadã, pois respeita a democracia e as diferenças. Conhecer a riqueza dos princípios e valores ético-morais das diversas tradições humanas e religiosas, da busca de vivência desses valores, em seus acertos e erros, seria um caminho importante para que se tenha consciência da nossa realidade, seus problemas e desafios, e para que se vislumbre possibilidades de vivências éticas e cidadãs mais eficazes.

É fundamental que o PPP trabalhe, explicitamente, com os temas específicos da formação humanista. Querermos formar cidadãos tolerantes, abertos ao diálogo e profundamente participativos requer investimentos em projetos educacionais que estimulem a criatividade e acolha o diferente. Devem ser estimuladas construções de projetos inter e transdisciplinares e que os temas transversais sejam realmente eixos geradores de uma nova sensibilidade relacional. Reflexões sobre a mentalidade atual denominadas pós e hipermodernas são essenciais para a formação de jovens livres e críticos. A capacitação que podemos denominar técnica deve estar em profunda relação e harmonia com a formação humanitária para que a escola forme pessoas cidadãs. A participação democrática supõe conhecimento e discernimento para se concretizar em práticas altamente qualificadas e promotoras de humanidades. Ser cidadão significa ser corresponsável e participante da construção de uma sociedade justa, tolerante e livre. O PPP deve ser, em todas as suas dimensões, o estimulador constante para que crianças, adolescentes e jovens vivenciem esse processo educacional e, desde já, sejam estimulados a participar criativamente dos processos sociais.

Conclusão

A educação é, sem dúvida alguma, um grande instrumento para a construção e consolidação de uma sociedade democrática. É nela que crianças, adolescentes e jovens investem significativa parte de seu tempo e energia. Nesse sentido, um ensino comprometido com a realidade dos estudantes é essencial para a formação de pessoas engajadas e com práticas humanitárias. E a instituição escolar tem papel fundamental aí. A partir do levantamento realizado nas UPs em Belo Horizonte, especialmente naquelas com os cinco menores IQVUs, observou-se um grande problema: não havia escolas estaduais, ou seja, esses bairros careciam e ainda carecem de acessibilidade à educação, de forma especial prejudicando os jovens, estudantes do Ensino Médio, ocasionando a “migração” dos alunos para outros bairros e regiões, com os riscos e custos que isso representa numa metrópole.

Importante se faz lembrar que não basta oferecer somente acesso à educação, mas oferecer acesso com qualidade. É nessa perspectiva que o PPP deve ser colocado, pois ele é sempre um norteador de todo o processo de ensino-aprendizagem, da gestão democrática da escola à construção do processo pedagógico, articulando a dinâmica transversal, mas também inter, poli e transdisciplinar. Deveria ser uma ferramenta atualizada constantemente, elemento fundamental para a construção da cidadania e da transformação social. A lei garantiu esse processo, mas sua implementação está longe de sua operacionalização. Esta pesquisa deu mostras da necessidade de se manter o PPP atualizado e disponível para acesso a todos, de dentro e de fora da comunidade escolar.

A proposta inicial da pesquisa, depois de definidas as UPs de IQVU alto e baixo, era recolher os dados de todos os PPPs das escolas instaladas nas UPs selecionadas. Entretanto, não conseguimos ter acesso a todos. Os PPPs analisados (5 de IQVU alto e 5 de IQVU baixo) representaram uma amostragem da realidade, sobre como eles estão sendo compreendidos e trabalhados no interior dessas escolas. Mesmo tendo havido bom acolhimento por parte de algumas escolas, a maioria das escolas pesquisadas não demonstrou a mesma cordialidade. O PPP não tem sido pensado, elaborado e utilizado em todo o seu objetivo e a sua funcionalidade. Pelo contrário, assistimos certo descompromisso

com o PPP. Alguns responsáveis não sabiam onde ele estava, em muitas escolas ele era de acesso restrito à direção ou supervisão.

Com relação ao PPP, concluímos e queremos sugerir à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que haja um amplo trabalho de conscientização e mobilização para que ele seja instrumento ativo e atualizado com frequência em todas as escolas. É necessário se trabalhar o referencial teórico do PPP. Através do foco da pesquisa realizada, constatamos que ele oferece um horizonte de oportunidades para que as escolas sejam verdadeiramente promotoras de humanidades.

Em relação à formação humanista, percebemos que há, de alguma forma, a presença de questões que se relacionam com a cidadania, a paz, a tolerância e o diálogo. Mesmo estando presente na descrição do perfil do egresso e no papel da escola, essa presença não estava operacionalizada na descrição do PPP. As metas, estratégias e prazos não traziam de forma clara os papéis, o processo de avaliação e o acompanhamento dessa formação.

A cultura de paz, articulada e exercida nas experiências cotidianas de diálogo e tolerância ante o diferente, é e deve ser estímulo constante e ímpar para a formação de verdadeiros cidadãos. A escola não pode deixar passar despercebido tamanho instrumento de mobilização. Desde a sua construção até a sua implementação, o PPP é permeado pelo exercício da democracia e pelo respeito a variedades de opiniões. Ele pede a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, sejam eles de dentro ou de fora da comunidade escolar.

Almejamos que o PPP se torne cada vez mais uma construção coletiva e estimule a participação e envolvimento de todos, tanto em sua elaboração quanto em sua efetivação. Que, tendo uma sistematização bem organizada, renove o compromisso de todos os envolvidos com o processo educacional rumo à edificação de uma sociedade profundamente democrática e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.
- FRANÇA, C. J. et al. Compatibilização dos bairros e unidades de planejamento com os setores censitários no Estado do Espírito Santo. **Geografares**, Vitória, v. 6, p. 35-46, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/1014/749>>. Acesso em: 10 out. 2010.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Direitos Humanos – 660 mil crianças fora da escola. 11 jun. 2008. Disponível em: <<http://www3.fgv.br/ibrecps/EDJ/midia/kc397.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2009.
- HERDY, T. Mapa revela regiões mais violentas de BH. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 jun. 2008. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_/2008/06/16/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=67407/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 1 out. 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Suplemento trabalho infantil. Pnad 2006. 28 mar. 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1117>. Acesso em: 27 mar. 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Divulgados os resultados finais do censo escolar 2006. 2008. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:gYgqzIIN3fkJ:www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm+2,6+dos+alunos+de+0+a+14+anos+est%C3%A3o+fora+da+escola+em+MInas+Gerai&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 27 mar. 2009.
- MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 49-71
- MENEZES, P. Filosofia e tolerância. **Síntese: Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 72, p. 5-11, 1996.
- MORIN, E. No cerne da crise planetária. In: BAUDRILLARD, J.; MORIN, E. **A violência do mundo**. Rio de Janeiro: Anima, 2004. p. 62-86.

NAHAS, M. I. P. **Bases teóricas, metodologia de elaboração e aplicabilidade de indicadores intraurbanos na gestão municipal da qualidade de vida urbana em grandes cidades**: o caso de Belo Horizonte. 373 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

NAHAS, M. I. P. Experiência de construção e perspectivas de aplicabilidade de índices e indicadores na gestão urbana da qualidade de vida: uma síntese da experiência de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). 2007. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19630&chPlc=19630&termos=%20%20%20Nahas>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

NOVAES, R. Reciclagens entre heranças e inovações: juventude, religiosidade e cidadania. In: OLIVEIRA, P. A. R.; MORI, G. (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 39-57.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz. 2004. Disponível em: <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração de princípios sobre a tolerância. 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. História da metodologia de cálculo do IQVU. 2007a. Disponível em: <portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=Metodologia_calculo_IQVU_SH.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatório geral sobre o cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU) – 2006. 2007b. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=iqvu2006.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Regionais de Belo Horizonte. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=39048&chPlc=39048&termos=mapa%20das%20regionais>>. Acesso em: 20 out. 2011a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. População por unidades de planejamento. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlcecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticas&tax=16701&lang=pt_BR&g=5922&taxp=0>. Acesso em: 20 out. 2011b.

RICOEUR, P. **Em torno ao político**. São Paulo: Loyola, 1995.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE-MG. Listas das escolas de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas>>. Acesso em: 20 out. 2011.

UOL. Educacenso 2009: Matrícula na Educação Básica "perdeu" 652.416 Alunos; Queda era esperada. 2009. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/11/30/ult105u8941.jhtm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2010a. p. 9-32.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <http://orientarcentroeducacional.com.br/c2e/index_arquivos/ppp_artigo.PDF>. Acesso em: 28 out. 2010b.

VON, C. **Cultura de paz**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil. Instituto Sangari. 2011. Disponível em: <<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/SumarioExecutivo2011.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência 2012: os novos padrões de violência homicida no Brasil. Instituto Sangari. 2012. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2012/mapa2012_web.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.