UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título ANÁLISE DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo

Autor: Maria Lúcia Ferreira
Orientadora: Eloísa de Mattos Hofling

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Lúcia Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2009

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2009

© by Maria Lúcia Ferreira, 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

F413a

Ferreira, Maria Lúcia.
Análise da política de integração escola – comunidade : um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo / Maria Lúcia Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Eloísa de Mattos Hofling.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Escola da Família. 2. Programa Escola Aberta. 3. Políticas públicas. 4. Educação para a paz. 5. São Paulo (Estado). I. Hofling, Eloísa de Mattos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-017/BFE

Título em inglês : Analysis of the integration of school-community : a case study of the Family Prgram School of State
Keywords: Family Program School ; Open School Program ; Public Policies ; Education for peace ; São Paulo (State)
Área de concentração: Educação, Sociedade, Política e Cultura
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profª. Drª. Eloísa de Mattos Hofling (Orientadora)
Profª. Drª. Cristina Bruzzo
Prof. Dr. Luís Bezerra Neto
Data da defesa: 27/02/2009
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : luciacrd@itelefonica.com.br

RESUMO

O presente estudo analisou a Política de integração escola-comunidade a partir das diretrizes do Programa Escola da Família, e suas ações práticas numa escola da periferia de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo; confrontou os dados com as falas da comunidade local. Para tanto, utilizou um referencial teórico que ajudou a entender as direções políticas nos eixos participação e descentralização, a partir dos anos 90, abarcando importantes decisões no contexto educacional. Este movimento envolveu importantes decisões por toda a América Latina. O estudo possibilitou-nos a compreensão da fundamentação teórica da Cultura de Paz, delineando as correntes contemporâneas. Com este impulso, o Programa Escola da Família foi colocado, em relação a escola, como co-responsável na manutenção das atividades extracurriculares, direcionadas ao movimento de construção de uma sociedade auto-sustentável, explicitada nas diretrizes da UNESCO quando se refere aos documentos elaborados pelas comissões: Faure (1972) e Delors (2001). A mudança de comportamento de uma sociedade passou a ser um pensamento universal à partir da criação de diretrizes para os países pobres e em desenvolvimento, que se materializou nos estados brasileiros por meio da proposta educacional para o século XXI, convocando, principalmente, a comunidade externa a assumir os problemas da educação por meio da abertura dos espaços escolares nos fins de semana. O material empírico desta pesquisa mostrou que os desencontros entre o real e o ideal de relações humanas ainda são fatores a serem revistos. Mostra também que tanto os discursos oficiais quanto os da sociedade, em geral, apontam para um esvaziamento de significados, invertendo questões importantes como responsabilidade, cooperação, ética e casos de desajustamento em conseqüência do que há de perverso nos serviços prestados, ainda que no fazer das relações humanas estas sejam compreendidas na escola como reflexo da sociedade em um círculo vicioso.

Palavras-chave: Programa Escola da Família; Política Pública; Educação para a Paz; Programa Escola Aberta; São Paulo (Estado).

ABSTRACT

The present study has analysed the school-community integration policy based on the guidelines of the program *Escola da Família,* and its practical actions in a suburban school of a middle-size city in the State of São Paulo; has also confronted the data with the local community speech. For that, it has been used a theoretical reference which supported the understanding of the political directions in the lines of participation and decentralization, from the 90's on, embracing important decisions in the educational context. This movement has involved important decisions all over Latin America. The study has made possible the comprehension of the theoretical basis of Culture of Peace delineating the contemporary tendencies. With this impulse, the Family Program School has been set, regarding to the school, as the co-responsible for the maintenance of extra-class activities, directed to the effort of constructing a self sustainable society, expressed in the guidelines of UNESCO, when it refers to the documents elaborated by the committees: Faure (1972) e Delors (2001). The behavior change of a society has come to be a universal thought, come upon the creation of the guidelines to poor and under-development countries, which has been materialized in brazilian states through the educational proposal for the XXI century, convoking mainly the outside community to take over the education problems by opening the school premises on the weekends. The empirical material of this research has showed that the divergencies between real and ideal in human relations are still factors to be revised. It also shows that as much as the official speeches, the society ones, in general, also point to an emptying of meaning, inverting important issues such as responsibility, cooperation, ethics, and cases of misadjustment, due to the perversity within the services rendered, despite the current idea in schools that human relations are a reflection of the society, in a vicious circle.

Key-words: Family Program School; Open School Program; Public Policies; Education for Peace; São Paulo (State).

AGRADECIMENTOS

À professora Eloísa de Mattos Höfling, pelo compromisso com que acompanhou-me nestes dois anos e meio do curso de Mestrado.

Aos professores Cristina Bruzzo e Luiz Bezerra Neto, pelas críticas e sugestões feitas no momento do Exame de Qualificação. Suas contribuições, logo no início da pesquisa, foram essenciais para a objetivação do projeto que seria de fato desenvolvido.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa GPPE pelo acolhimento e consideração, assim como os amigos e professores do HISTEDBR os quais tive a oportunidade de conviver durante todos esses anos.

Aos sujeitos e atores que prontamente aceitaram fazer parte dessa pesquisa com suas valorosas contribuições e sugestões; aos profissionais das escolas, aos profissionais, universitários, aos ex-colegas de trabalho, aos supervisores, ATPs, a Cristina Cordeiro – Coordenadora do Programa Escola da Família; aos supervisores e dirigente da Diretoria de Ensino da região pesquisada, ao Centro de Memória, ao Setor de Planejamento (PM), ao Alexandre (Secretaria de Turismo), a Divina, a Eliana, a Regina e à Teresa. Enfim, a todas as pessoas que me receberam com muito carinho e atenção; ajudando-me a localizar e reproduzir os documentos que foram a base de quase todo o trabalho.

À Silvia Cristina Ferreira, minha irmã, que muito contribuiu fazendo as correções e a tradução necessárias à qualidade deste trabalho.

À minha família pelo apoio incondicional.

Em especial, aos amigos: Liliene, Tina, Ana Clara e Williams. Aos quais devo muito.

A todos aqueles que, fugindo de seus muitos compromissos diários, se dispuseram a conceder-me as entrevistas.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao CNPq – Conselho Nacional Científico e Tecnológico.

Ao LB, pelo companheirismo, estímulo e ajuda constante.

Muito obrigada a todos.

SUMÁRIO

RESUMO iii
ABSTRACT v
AGRADECIMENTOS vii
SUMÁRIO ix
LISTA DE SIGLAS xi

Introdução 01
O ENCONTRO COM O OBJETO 01

I – ORIGEM DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA 19
1.1 – A Educação para a Paz 19
1.2 – Programa Abrindo Espaços: Educação, Cultura para a Paz e seus desdobramentos 32

II – A ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE GOVERNO 49
2.1 – Bases Legais: Diretrizes do Programa Escola da Família 51
2.2 – As atividades do Programa 53
2.3 – Apoios e Parcerias 56
2.3.1– Programa Escola em Parceria 57
2.3.2 – Competências da Secretaria da Educação 57
2.4 – Programas Parceiros do Futuro 58
2.4.1 – Fluxo mensal de pagamentos realizados pela Diretoria de Ensino ao Programa Escola da Família 65
2.5 – Educadores que atuam diretamente no Programa 65
2.6 – O Programa no Município 67
2.6.1 – Total de participações da Diretoria Pesquisada 68
2.6.2 – Organograma da Diretoria de Ensino: unidade Estudada 71
2.7 – Investimentos 73
2.7.1 – Demonstrativo de Atividades envolvendo os eixos do Programa 74

2.7.2 – Outros dados Apresentados pela Secretaria sobre o atendimento 76
2.7.3 – Mudança no Programa Escola da Família 78

III – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO 85
3.1 – A Escola Focalizada 93
3.2 – Implementação do Programa Escola da Família: uma experiência singular (Educador Profissional) 105

IV – PESQUISANDO O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA 115
4.1 – As Primeiras Observações 115
4.2 – As Entrevistas Realizadas 126
4.3 – As percepções 142
4.5 – Retomando os Objetivos do Programa 157

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165
BIBLIOGRAFIA 173

ANEXOS 187
1. **Roteiro de entrevistas 1 e 2 189**
2. **Documentos Oficiais 191**

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO INTERIOR DO TRABALHO

ACT – Admitido em Caráter Temporário
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
APM – Associação de Pais e Mestres
APP – Associação de Pais e Professores
CE – Conselho Escolar
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COGSP – Coordenadoria de Oficinas Geral do Estado de São Paulo
DE – Diretoria de Ensino
DO – Diário Oficial
DRE – Diretoria Regional de Ensino
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAC – Faculdade Comunitária
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
GE – Gestão Escolar
GD – Gestão Democrática
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IBRAVO – Instituto Brasil Voluntário
IAS – Instituto Ayrton Senna
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MOPEF – Manual Operativo do Programa Escola da Família

OIE – Oficina Internacional de Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Professor de Educação Básica

PEF – Programa Escola da Família

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE)

SECAD – Secretaria de Ensino Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Coordenadoria do Programa

SE – Secretaria de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

INTRODUÇÃO

O ENCONTRO COM O OBJETO

A escola.

Ah, a escola... Lugar de muitos encontros...

Lembro-me, durante o meu período escolar, de uma única escola no bairro e nenhum lugar para o encontro com os amigos, a paquera, o social... a não ser, as nossas festinhas no estilo americano na casa de um ou de outro amigo.

A cada final de semana elegíamos a casa de um de nós. Os meninos levam o refrigerante e as meninas o doce ou o salgado. Era tudo o que tínhamos na nossa adolescência. Também não havia nenhuma Igreja Católica no Bairro e tudo começou na escola. Uma história de vida que se intercala a uma outra história: dentro e fora da escola.

Ah, de novo a escola...

Durante a semana ela era palco de aprendizagem e de sonhos, entrelaçados com a perspectiva de uma profissão, um passo concreto para uma vida melhor; muitos sonhos e muita possibilidade de realização.

A igreja nasceu no espaço escolar aos finais de semana. Dos encontros de jovens, e das famílias, que futuramente passariam a ocupar esse espaço. Das reuniões de pais para o rendimento escolar durante a semana, das missas, dos encontros de casais e de jovens, dos encontros sociais, políticos e religiosos. Bastava apenas um ofício solicitando...

Lembro-me das muitas atividades que realizávamos no interior da escola, muito respeito pelo patrimônio público, lazer e prazer nas lições de cidadania. Foi através dessas histórias, puxadas pela memória, que comecei a pensar nos encontros e desencontros entre a comunidade e a escola. Uma relação que teve muito significado para mim.

Foi a partir da relação escola-igreja-comunidade onde começamos a enxergar as diferenças que existiam na sociedade. Passamos a perceber a divisão dessas classes, e a construção de nossa consciência crítica, a busca da dissolução desse mundo, e a formação de uma força antagônica. Nos descobrindo incomodados e inconformados.

A escola passou a dar, então, o significado da participação vivida na minha adolescência, e que sabíamos ocupar os espaços deste mundo por nós vivenciados.

O tempo passou... Ainda na escola jogávamos vôlei, dançávamos e fazíamos as nossas festinhas, as quermesses, os aniversários... Nasceram os centros comunitários, as praças do bairro, as reivindicações para melhorias. Muitos daqueles lugares viraram apenas um imóvel abandonado no bairro. Não me lembro quando essa relação acabou...

Questiono-me por que a comunidade não mantém mais essa relação com a escola? Pelo que sei a Igreja foi construída, e tudo foi transferido para lá.

Os jovens cresceram, vieram outros. Também outras escolas foram construídas. Agora maiores, com mais infra-estrutura.

Hoje elas possuem laboratórios, bibliotecas, computadores, quadra de esportes e também se fecharam... Se cercaram de grades e muro altos. Mudaram-se a estrutura, o cenário, a relação. O Ofício, a autorização para estar lá aos fins de semana, já não é mais o bastante. Apareceram os problemas. Começaram as invasões, os roubos, as destruições, as pichações...

Pouco a pouco essa relação mudou provocando um repensar...[1] uma nova forma de ocupação e utilização, e veio a imposição de restrições.

Mais tarde, a vivência levou-me a investir em um curso de Psicologia. Foi através dele que conheci, além de aspectos da subjetividade e dos manifestos do comportamento humano, que as relações com o meio social, muitas vezes, se dão no

[1] Pesquisa recente sobre violência na escola, publicada pela UDEMO revela que, no interior, 82% das unidades estaduais de ensino sofreram algum tipo de ato violento no ano de 2007. As mais comuns foram: depredação (65%), pichação (62%), briga entre alunos (85%), desacato a professores e funcionários (88%), explosão de bombas e furtos de materiais eletrônicos (DVDs e televisores). Fonte: Jornal da cidade sede da pesquisa, 28 de setembro de 2008. P. 11.

interior das instituições. E que estar consciente dessa descoberta é de essencial importância para nossa vida.

Conheci o funcionamento de uma empresa privada, de uma empresa pública municipal e de algumas outras instituições. Todas elas tinham a educação como pano de fundo: tanto a aprendizagem como o ensino.

Minha maior aproximação com o âmbito escolar foi a partir das disciplinas de Psicologia da Educação e Didática. A primeira forneceu-me elementos para que eu pudesse compreender o interior de uma instituição, e a outra, o envolvimento com a sala de aula. A partir daí, passei a entender que educação não se resumia tão somente em apresentar o conteúdo ao aluno, mas que a nossa responsabilidade é muito mais ampla. É preciso que se tenha um entendimento de toda a complexidade do universo escolar.

Com o tempo, essas experiências foram responsáveis por conduzir-me à área educacional.

Ao me tornar professora, em uma escola da rede estadual da periferia em minha cidade, iniciei minha participação no processo de implementação do Programa Escola da Família. Foi participando destes trabalhos que tive uma possibilidade melhor de dedicar maior atenção aos problemas enfrentados pela escola pública, bem como, às propostas advindas de Resoluções formuladas e implementadas pelo Estado.

Desde então, pouco a pouco, minhas indagações foram aumentando em número e proporção, pelo motivo de não haver obtido respostas durante quase toda a minha trajetória que pudessem satisfazer as minhas inquietações. Somente alguns anos mais tarde, enquanto cursava Pós-Graduação, por meio as minhas leituras, do meu contato com o objeto de meus estudos e com as pessoas envolvidas neste projeto é que comecei a encontrar respostas à alguns dos questionamentos que tanto me acompanharam: um deles era até que ponto a política educacional aproxima a família e a comunidade da escola? E ao mesmo tempo, qual a visão da comunidade a respeito de programas a ela dirigidos, como por exemplo, o Escola da Família?

Segundo estudos realizados a partir da década de 80 (principalmente no Brasil) por organismos internacionais (como a UNESCO), em parceria com os governos,

durante o processo de abertura política perceberam-se os esforços em programar ações visando integrar a família à escola com o intuito de promover a cultura de paz. Nesse sentido, pensamos que essas ações podem ter uma perspectiva de uma reinvenção do papel da escola.

Candau (2000, p. 14), por exemplo, tem a concepção de que é preciso reinventar a escola, porque ela tem o desafio de se relacionar com a articulação entre desigualdade e diferença. A cultura escolar durante muito tempo se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental.

Mas, ao mesmo tempo em que se pretende tratar da igualdade, tendo em vista a inclusão social, entende-se que é preciso conhecer e instrumentalizar os profissionais para que haja melhor entendimento dos mecanismos e das ferramentas que se dispõe como recurso para este trabalho. No entanto, é necessário que se leve em conta outros fatores no processo de compreensão dos problemas relacionados à educação e a todo o contexto social no qual ela está envolvida. Como por exemplo, o sujeito desta aprendizagem e as contradições sociais

Saviani (1989, p. 15-16), busca nas teorias da educação a relação com o problema da marginalidade, lembrando que na década de 1970 “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias, da maioria dos países da América Latina, desertavam em condições de analfabetismo ou de analfabetismo potencial”. Tentando explicar a ação das teorias quanto à questão contundente da marginalidade, o autor a classifica em dois grupos distintos: primeiramente, as que entendem a educação como um instrumento equalizador dos problemas sociais e eficiente, para a superação da marginalidade. No segundo grupo estão os que a coloca como um instrumento de discriminação social, potencializadora de marginalização.

Entende-se que o trabalho educacional deve ser oferecido igualmente para todos, respeitando suas especificidades e peculiaridades, para que ele possa gerar ações potenciais que ofereçam subsídios que complementem o distanciamento da compreensão individual. Nesse sentido faz-se necessário realizar um estudo que busque entender essas manifestações e a equalização dos problemas sociais.

Este texto trata-se de um estudo sobre a política de integração Escola-Comunidade nas escolas estaduais paulistas, tendo como referência a implementação do Programa Escola da Família, criado pelo governo do Estado de São Paulo, através da Lei nº. 11.498, de 15 de outubro de 2003, com o apoio da UNESCO. Utiliza-se da implementação deste Programa em uma determinada escola pública no interior do Estado de São Paulo como seu meio de estudo dentro de uma escola da periferia aferindo o olhar das pessoas que se relacionam com ele dentro e fora de suas atividades. Preocupando-se com uma realidade singular no sentido de captar as representações subjetivas de uma realidade objetiva dada como política pública.

Embasando este estudo na afirmação da autora Shiroma (2004, p. 10), levou-se em conta que a análise das políticas sociais obrigar-nos-ia a considerar "não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam".

Em toda a abrangência desta análise, Shiroma, mostra a importância de se trabalhar com a realidade local de acordo com suas necessidades, interadas com o que se propõe na implementação da proposta em questão.

Essa autora entende ainda que a compreensão do sentido de uma política pública "reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão" (SHIROMA: 2004, p. 10).

Então, nesse aspecto, a compreensão deve ser fundamentada de acordo com a diversidade cultural. Diferentes comunidades adequando-se a proposta, a necessidade e aos recursos disponíveis.

Na visão de Höfling (2001, p. 38), tanto a análise como a avaliação de políticas implementadas por um governo exigem a atenção redobrada aos diferentes fatores envolvidos nessa averiguação de "sucessos" e "fracassos". Mesmo por que, "refletem os conflitos de interesses", bem como, "os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade".

Nesse sentido, entendemos o contexto estudado como uma política de integração escola-comunidade. Sua inserção no bojo das reformas e das políticas para a educação básica efetivadas no Brasil e nos países em desenvolvimento, a partir dos

anos de 1990, teve grande apoio do poder público e desencadeou uma série de ações que envolveram a escola pública no Estado de São Paulo.

Tendo isto em vista, é de considerável importância a necessidade de se acompanhar o desenvolvimento do Projeto, não se perdendo de vista os objetivos por ele almejados.

Conforme o exposto no Manual Operativo do Programa Escola da Família - MOPEF[2], os objetivos estão assim expostos: a) promover a qualidade de vida e ampliar os horizontes culturais de crianças, jovens e adultos; b) tornar as escolas um espaço de convivência familiar nos fins de semana; c) aproximar educadores (voluntários, universitários e profissionais) a fim de que estes possam conduzir as atividades em escolas nos finais de semana; d) qualificar para o mercado de trabalho.

Complementando, o Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais nos finais de semana, intencionando a transformação deste espaço em centros comunitários, com o objetivo de atrair os jovens e suas famílias, à prática da cidadania, a fomentar a realização de atividades artísticas, culturais e esportivas e, ao mesmo tempo, colaborar para a reversão do quadro de violência que permeia a sociedade paulista (MOPEF: 2003, p. 2).

Outro propósito do Programa é agregar experiências anteriores, voltadas à melhoria da educação, inovar e avançar para atingir sete milhões de alunos das seis mil escolas estaduais em todo o Estado de São Paulo. Preza também, associar e aproximar educadores voluntários a estes profissionais, dando um "*excelente* exemplo de solidariedade e de cidadania"[3].

---

[2] A sigla MOPEF – desenvolvida para esse trabalho – será utilizada na identificação dos documentos da SEE (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), criado em 2003 e revisado em 2008.

[3] No sentido etimológico a palavra vem do latim "civitas", que significa cidade. Foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que esta tinha ou podia exercer. Segundo Dalmo Dallari: "A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social". (DALLARI, Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p.14)

Marshall (1967) considera o exercício de cidadania a idéia fundamental de um Estado de bem-estar social. Para ele, a cidadania é a resultante da garantia de direitos sociais, civis e políticos. Adotam-se como elementos para compor os direitos da cidadania, os direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição Federal de 1988. Para fins de adequação à tipologia criada pelo sociólogo MARSHALL para definir a cidadania, os direitos podem ser divididos em três tipos: 1) Os direitos civis – (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos – Artigo 5º); 2) Os direitos

Com este esforço, além de beneficiar os alunos, busca-se também contribuir para a formação daqueles que, saídos da rede pública no passado, possam ter oportunidade de se tornar universitários de instituições particulares através do auxílio e da participação no projeto, do qual, também, estarão recebendo uma bolsa auxílio para prosseguir em seus estudos (MOPEF: 2003, p. 1-2).

Dentre os eixos delimitados no Programa estão: a aproximação da escola com a comunidade, a inserção do trabalho voluntário na escola sob o argumento da solidariedade e do exercício da cidadania e a parceria com diferentes setores da sociedade civil, dentre os quais a iniciativa privada, que recebe subsídio do Estado. As atividades, como observa o manual, deverão orientar-se pelos princípios de inclusão social; respeito à pluralidade cultural; ampliação dos horizontes culturais; participação; responsabilidade social e a promoção da qualidade de vida (MOPEF: 2008, p. 9).

Tendo em vista que o referido Programa é atualmente componente de uma política educacional pública, que vem sendo reformulada desde os anos de 1990, e num de seus argumentos presentes está a mudança de qualidade da gestão da educação e dos padrões de relacionamento entre a escola e a comunidade, este estudo pretende compreendê-lo a partir do que foi proposto no âmbito do sistema educacional paulista e da percepção dos sujeitos que estão lidando diretamente com o mesmo nas unidades escolares.

Isto sugere uma reflexão sobre o Estado, enquanto poder político, e as escolas estaduais que, no transcorrer da história das políticas públicas em educação, têm assumido um posicionamento de centralização de decisões, deixando, muitas vezes, de abrir espaço para que as necessidades da comunidade sejam contempladas. Exemplo disso são as políticas públicas planejadas e implementadas a partir de decisões nos gabinetes da Secretaria da Educação e de outras instâncias governamentais, com referência do Projeto em questão, que vem sendo denominado de espaço privilegiado de convivência familiar e comunitária (MOPEF: 2003, p.3).

---

políticos (Dos Direitos Políticos – Artigos 14 a 16) e 3) Os direitos sociais (Dos Direitos Sociais – Artigos 6º a 11). Ver: MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

Alguns estudos (Ghanem, 2004) vêm trabalhando a relação escola-comunidade sob diferentes enfoques seja em relação à participação, à descentralização, à gestão, à reforma educativa etc. Eles sugerem um conjunto de textos para análise e discussão das várias tendências teórico-metodológicas das pesquisas na área e propõem a articulação entre as visões teóricas e do exercício empírico das pesquisas, bem como, a oportunidade de intercâmbio entre grupos de pesquisadores.

Ghanem (2004, p.163) constatou que entre os anos de 1980 e 1995, as obras do rol de sua pesquisa dão maior ênfase ao relacionamento entre as organizações escolares e as populações usuárias de seus serviços, dando uma atenção maior aos canais institucionais de participação. Sua abrangência concentra-se nos mecanismos como associação de pais e mestres e conselhos escolares; políticas e orientações para a gestão de sistemas com autonomia das escolas, lutas sociais e movimentos populares (relativos a redes e unidades escolares); descentralização e democratização da gestão escolar; eleições e formas de escolha de diretores de escolas; atuação de supervisores e privatização ou terceirização de serviços administrativos em escolas públicas.

Nesta mesma obra o autor examinou um volume de sessenta trabalhos sob o tema educação e a participação no Brasil entre os anos de 1995 e 2003, produzidas em universidades de estados da Região Sudeste. Embora fosse considerado pelo autor como algo que merecesse ser expandido, o estudo revelou que o interesse de pesquisadores sobre os aspectos da participação em educação no Brasil começa a tomar forma a partir de 1980, marcando importantes mudanças na vida política nacional, as quais "desafiavam a compreensão das dificuldades e a explicitação de políticas educacionais democráticas" (GHANEM: 2004, p. 163). Nessa época reconhecemos o esgotamento do regime autoritário implantado em 1964, em que foram retomadas as eleições diretas para alguns executivos estaduais, dando abertura a manifestações de partidos de oposição e elegendo-se governadores que tomaram posse em 1983. A dimensão das obras e suas variedades estão disponibilizadas por Ghanem (1995) sob o título: "*Participação popular na gestão* escolar" – com 114 (cento e quatorze) referências bibliográficas (com resumos) e 68 (sessenta e oito) relacionados. Essas obras foram agrupadas em duas dimensões essencialmente

importantes: a) participação na unidade escolar; b) gestão democrática em programas de reforma educativa, das quais a maior parte se refere à participação na unidade escolar (33 títulos); docentes; participação da comunidade; mecanismos formais de participação de pais de alunos; participação de alunos (GHANEM: 2004, p. 165).

Como referenciou Oliveira (2002, p.137), a década de 1980, em especial no Brasil "apresentou-se como um período muito fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública", vinte e um anos de ditadura militar, essa década representou o momento da abertura política acompanhada de manifestações de luta dos trabalhadores diversificadas na sua forma e conteúdo.

Quanto à participação da comunidade, Ghanem (2004, p. 177) observou que, tomando-se por base um conjunto de 271 (duzentos e setenta e um) textos estudados, os da década de 90 concentram-se mais na análise do modelo neoliberal, como forma de explicar a participação da comunidade e a responsabilidade nas questões relacionadas a educação e a escola, e em outros elementos a ele relacionados. Alguns modelos de democratização da gestão das escolas surgiram no município de Recife e se "inovou ao assumir o formato de um sistema no qual, além do nível local (da unidade escolar), também o regional e o municipal eram abertos à participação, na perspectiva do conjunto da política educacional. Na política de democratização da gestão escolar do governo de Minas Gerais, a orientação para a autonomia na gestão pedagógica da escola encontrava certo apoio na gestão financeira e na administrativa". A partir desses estudos concluiu-se que talvez a maior virtude dessas políticas tenha sido abrir as unidades escolares às demandas da população usuária de seus serviços (GHANEM: 2004, p. 178).

Tais manifestações, como são inferidas por Oliveira (2002, p. 136), tiveram como eixo as mudanças na organização da educação e a valorização do magistério como profissão, e no mesmo pacote o termo "gestão democrática da educação emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar". Portanto, afirma a autora, embasada na leitura de Tavares[4]

[4] Que faz uma análise, criteriosa das greves ocorridas no movimento dos trabalhadores da educação nos anos de 1978, 1979 e de 1992, ocorridas em Minas Gerais. Conclui que na última greve houve um processo de burocratização do movimento, resultando em isolamento da corporação em relação à comunidade e das lideranças

(1995) passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, "onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores".

Entende-se que nesta época, a necessidade de utilizar o espaço escolar tinha uma importância fundamental devido ao fato de haver pouca disponibilidade de recursos de lazer, restritos apenas as pequenas minorias, principalmente na periferia das cidades. Os clubes sociais eram elitizados, poucas famílias tinham acesso aos meios de comunicação, não havia oferta de diversões e as poucas existentes eram centralizadas.

Na cidade em que este estudo se realizou, embora não se tenha um esboço destes recursos, os jovens em busca de lazer concentram-se em três avenidas fazendo delas o seu "point" do final de semana. Na região estudada, existem três centros comunitários (um com piscina); sete praças pequenas e sem infra-estrutura; três quadras de futebol; uma área para skate – recém construída pelo município. Tendo-se como base que os bairros dessa região surgiram a partir da década de 70 e, sobre eles surgiram os movimentos de periferia reivindicando melhorias e recursos (como serviços de pavimentação, transporte coletivo, locais e equipamentos de lazer), e que no relato de moradores (Benedito [58 anos], 2007) *"este construiu prédios que serviam de objetivos eleitoreiros, o que levou a população a criar uma 'força' contrária"*[5]. Atualmente os prédios são utilizados em projetos de recreação, artesanatos, encontros da terceira idade, e outros projetos[6].

Segundo Oliveira (2002, p. 136), as conquistas maiores pressupõem a defesa da autonomia, "entendida como espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local". Mas que de certa forma, tem sido adulterada, e sofrido explicação dúbia, no compartimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica pelas administrações públicas. Que segundo a autora, "que provocou reducionismo nas interpretações e distorções no seu significado,

sindicais em relação aos trabalhadores (fonte: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002).

[5] Depoimento de moradores da região da escola pesquisada.

[6] Dados obtidos junto aos responsáveis durante visita a três estabelecimentos no período de nosso estudo.

implicou a possibilidade da participação dos segmentos que compõem a escola na sua gestão" (OLIVEIRA: 2002, p. 136).

Observa-se que mesmo com todo o movimento de abertura e mudanças políticas, ainda hoje encontramos essa necessidade de apropriação de espaços de lazer. O que vai gerando mecanismos na tentativa de suprir as carências dessa lacuna, onde o Estado propõe organizar intervenções governamentais usando um espaço disponível: a escola, promovendo sua abertura, oferecendo o lazer associado à aprendizagem.

Parafraseando Barroso (2002, p.74), a história da escola foi marcada, nos últimos anos, por uma tensão permanente entre uma "racionalidade administrativa" e uma "racionalidade pedagógica", que configuram dois modos distintos de regulação: a) a estatal (burocrático e administrativo), dando a escola um caráter de "serviço do Estado", vulnerável a uma série de normas, reforçando a intervenção direta pelos representantes do Estado (funcionários e inspetores) e, b) corporativa, de tipo profissional e pedagógico. Em que é vista como uma "organização profissional", com uma gestão de tipo colegiada: de uma relativa autonomia pedagógica e financeira.

Observa-se que essa racionalização administrativa e pedagógica ainda é visível na escola, nos dias atuais, pois a burocracia tem um maior enfoque nessas duas partes, como um manual a ser seguido e controlado, prejudicando o desempenho dos profissionais e ocasionando prejuízo na formação dos alunos.

Essa tensão foi acentuada a partir dos anos 80 com o crescimento da força dos movimentos sociais em que a escola foi atingida por ondas de desejos de participação. Os próprios profissionais da educação, engajados na luta por mais liberdade, mais democracia e melhor educação pública, defenderam a abertura dos portões da escola para a entrada da comunidade. Esse desejo de maior participação faz parte de um processo que se iniciou ainda no século XIX, como lembra Dallari (1984, p. 27), com a formação do proletariado urbano, em conseqüência da Revolução Industrial, através de muitas lutas, conseguiu-se conquistar o seu direito de participação política.

Desde então, na luta pelos direitos recém conquistados, as leis vão sendo modificadas, afirmando a igualdade de direitos e consagrando o chamado "sufrágio

universal", o que poderia ser definido como o sistema em que todos têm seus direitos assegurados pela Constituição Federal (DALLARI: 1984, p. 28).

A abertura para a democratização do espaço escolar não nasceu da noite para o dia. A expressão "Gestão Democrática" acrescenta Bastos (2001, p. 110), já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira depois de uma longa história de luta para conquistá-la. É necessário compreender a gestão democrática como algo a ser construído a partir das ações desenvolvidas no cotidiano e as metas de conquistas que irão estabelecer para o desenvolvimento do seu trabalho.

A participação dos pais, familiares e demais usuários no interior da escola, conforme explica Bastos (2001, p. 45), não constitui novidade histórica. Ela tem sido estimulada há muitas décadas, tendo várias concepções pedagógicas, variadas relações políticas, porém, ainda se mantêm extremamente conservadoras.

Mas, o sentido da entrada e da participação da família e da comunidade no interior da escola, tem mudado consideravelmente em função de vários fatores, a começar a partir de 1980. Uma fração reduzida, onde a atenção que se dava era apenas nas festas comemorativas, nos momentos solenes marcantes da vida escolar ou em reuniões organizadas para "chamar a atenção" para os rendimentos dos seus filhos[7].

Tratando-se de uma relação pragmática utilitarista em que a escola vê na instituição família e nas pessoas de seu entorno fontes de bens e serviços para suprir a suas carências. Envolvendo pais e lideranças comunitárias em atividades de fins específicos visando melhorar as condições de funcionamento da escola.

Atualmente, vemos que a situação pesquisada, continua sendo a mesma, onde a participação da família e da comunidade se faz através das festas temáticas e reuniões que informam o desempenho dos alunos aos pais, disponibilizando os boletins para consulta pública no site: www.educacao.sp.gov.br [8].

[7] Anais do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural (disponível: nas referências bibliografia).

[8] Um portal que disponibiliza informações do boletim e freqüência escolar para a comunidade (GDAE- Gestão Dinâmica da Administração Escolar – visitado em 16/11/2008).

Além de estudos relacionados com o tema em questão, podemos citar como exemplo de experiências realizadas no meio das políticas públicas em educação, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (governo Leonel Brizola/RJ), a Escola Cidadã de Porto Alegre e os CEUs – Centros Unificados em São Paulo. Marcados pela idéia de uma nova gestão ou de pólo de desenvolvimento da realidade local, foram considerados como tentativas que indicam que a escola pode ser um espaço de formação e de lazer para a comunidade.

Não esquecendo as observações feitas por Gadotti (2001, p. 28), de que os educadores brasileiros tiveram importância na luta por uma política democrática, e que durante o período autoritário (1964-1985) esse tema tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos no setor público e privado.

Bruno (2002, p. 27) questiona sobre onde devemos procurar o democrático? E, responde que, sendo a educação um serviço público a sua gestão deve fundamentar-se na participação de todos. Em seu diálogo com Cury (1986), enfatiza que, se considerarmos a história, primeiramente, o caráter público diz respeito ao fato dessa oferta ter como alvo, o atendimento da população em geral. Mas, a inserção do conjunto de políticas econômicas configuradas sob o ideário do neoliberalismo tem sido responsável pelo enfraquecimento dos Estados Nacionais. Em certa medida, a sua soberania, principalmente “nos países em desenvolvimento ou emergentes”, sob nomenclaturas adotadas pelo Banco Mundial em denominar os países que se encontram subordinados aos seus ditames, como é o caso do Brasil.

Ante os aspectos levantados, considera-se de grande relevância um estudo aprofundado do Programa Escola da Família pelas seguintes razões: 1) a escassa existência de pesquisa sobre o Programa; 2) a necessidade da constituição de uma política dirigida às escolas de Ensino Fundamental e Médio, que se assenta em um discurso de democratização do espaço escolar e que, a nosso ver, tem relação com dois eixos da reforma educacional: descentralização e participação; 3) o motivo de ter trabalhado como Educadora Profissional durante os anos de 2003 e 2004; e 4) o fato de ter tido acesso aos dados e às informações, o que tornou fácil o andamento deste projeto, em virtude de residir na cidade onde a pesquisa é originária, e onde foi obtido parte do material que regulamentou o processo de implementação desse Programa.

Somando-se à importância de que o Projeto envolve questões amplas e uma abrangência política por toda a América Latina sobre a Educação para a Paz como estratégia de aproximação das gerações.

A partir dessa realidade, alguns questionamentos vêm à tona: como por exemplo, que tipo de relação se processa entre a comunidade e a escola após a inserção de um Programa desta natureza? Que padrão de participação emerge dessas relações? Qual a percepção dos sujeitos envolvidos (trabalhadores, educadores, alunos e comunidade) nas diferentes instâncias vinculadas ao Programa? Que práticas educacionais são processadas pelos executores do Programa? Que tensões podem ser verificadas entre os idealizadores, implementadores do Programa e os sujeitos que o vivenciam?

Para tanto, elegeu-se como objetivos da pesquisa:

1. Caracterizar o Programa Escola da Família na comunidade;

2. Analisar a percepção das pessoas envolvidas no Programa Escola da Família sobre a Política de integração escola-comunidade;

3. Caracterizar as tensões ocorridas no processo de cumprimento e de execução do Programa;

Nessa perspectiva, procurou-se fazer uma análise da política de integração escola-comunidade, nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, utilizando como lente microscópica o Programa Escola da Família. Entendido como uma política direcionada a educação básica, escolhendo uma escola pública estadual, instalada em bairro de periferia urbana de baixa renda, localizada na Zona Leste de um município de médio porte.

Quanto ao aspecto metodológico, pareceu-nos apropriado a utilização de técnicas qualitativas de análise, buscando examinar com profundidade os múltiplos aspectos presentes na relação da comunidade com a escola. Optou-se, então, pelo estudo de caso, ocupando a posição de observador-participante (Lüdke e André, 1986). Congregou-se neste trabalho as experiências como “uma estratégia que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista, a participação e a observação

direta da introspecção", dados que pressupõem que, estando o pesquisador envolvido na situação estudada, assume-se um compromisso político de ação conjunta.

Ainda nessa linha de raciocínio, Triviños (1995, p. 146) entende que a pesquisa do tipo estudo de caso, com características qualitativas (numa determinada escola, a exemplo deste), coloca o pesquisador como instrumento-chave e configura-se descritiva, conduzindo-o a preocupar-se mais com o processo do trabalho que necessariamente com os resultados. E que existe a tendência de analisar os dados, o significado, o código indutivamente, clarificando, assim, as situações e chegando aos dados elucidativos em relação à questão proposta.

Foram entrevistadas 120 (cento e vinte) pessoas durante o ano de 2008, que desempenham diferentes funções na instituição (entre comunidade e profissionais), propiciando ao estudo uma gama de olhares que leva a encontrar pontos de intercessão na rede de significados, em que se transforma o conjunto de entrevistas. Entrevistas estas do tipo semi-estruturadas, previamente elaboradas com o roteiro base, que para Triviños (1995, p.146), "partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, oferecendo posteriormente um amplo campo para discussões e que foram enriquecidos pelos dados dos informantes.". Por outro lado, este procedimento abre espaço de interação para o pesquisador, que assim se torna um parceiro na elaboração do conteúdo apreendido.

Após a realização da pesquisa de campo, foi feita a transcrição das falas, adotando-se a técnica de análise de conteúdo, através do levantamento de temas emergentes das falas, que podem surgir segundo Minayo (1993, p. 208), "através de uma palavra, de uma frase, de um resumo". Os dados foram categorizados de acordo com análise temática, visando apreender elementos que possam, principalmente, responder às questões formuladas.

Quanto à escolha da unidade escolar, esta se deu pela aproximação da pesquisadora ao tema proposto, a partir de sua participação no processo de execução do projeto na instituição. Além disso, considera-se desejável explicitar essa proposta política da forma que foi idealizada (por meio dos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação - SEE), como elemento de reconstrução de diálogo, intermediando

uma gestão democrática. Sendo assim, que ela se apresente no espaço de delimitação da educação básica como proposta educacional para o Estado de São Paulo e, que, tão igualmente presente, esteve nas pesquisas a partir dos anos de 1990. Como diz Oliveira (1997, p. 90), novos modelos de ensino de administração dos recursos e das responsabilidades podem originar-se de formas flexíveis, participativas e descentralizadas.

O respaldo para uma gestão democrática na escola pública – entendida como uma abertura para a comunidade – é também assegurado, legalmente, na Carta Constitucional de 1988: "Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei", por meio do Artigo 206, Inciso VI. É também garantido na LDB: Lei 9394/96, nos Artigos 14 e 15, que destacam a autonomia institucional como forma importante de flexibilização da estrutura administrativa e pedagógica.

Em síntese, os documentos oficiais focam na necessidade de participação de todos os envolvidos com o complexo escolar – profissionais da educação e membros da comunidade. A Secretaria de Estado de Educação - SEE, expressa no seu documento que no final da década de 1990 já implementava projetos com o objetivo de ampliar um novo conceito de escola aberta à comunidade, o que se coloca, neste sentido, como uma ferramenta para abrir caminhos a graus diferentes entre os seus interlocutores, respeitando a cultura local (Barbosa: 2005, p. 27).

E assim, ainda expresso no documento da SEE, novos agentes sociais foram convocados a participar desse empreendimento, em que diferentes países e outros estados brasileiros iniciaram um amplo debate, organizado por congressos, seminários e encontros no sentido de atualizar a discussão do currículo escolar, definindo políticas educacionais para a prevenção e combate à violência (BARBOSA: 2005, p. 27).

Neste sentido, o Escola da Família, segundo o secretário-adjunto e responsável pela sua implantação, deve estar afinado com o conceito de qualidade educativa explicitado pela política educacional, além de atender às questões solicitadas pela rede: diminuir a violência, ampliar a participação da comunidade, melhorar o convívio escolar, criar mais espaço para atividades culturais, esportivas e de lazer (BARBOSA: 2005, p. 27-29).

Buscando entender melhor essa relação e reforçando o que foi exposto acima, o estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semi-estruturadas com os indivíduos – comunidade participante: alunos e não alunos, pais, líderes comunitários e moradores nas proximidades da escola; professores, diretores, gestores, funcionários que compõem o complexo escolar, e com os atores – educadores, universitário-bolsistas e voluntários: responsáveis pela execução dos trabalhos aos fins de semana na Unidade Escolar pesquisada.

Além disso, por meio das leituras dos documentos Oficiais, Regulamentos, Decretos, Leis e outras publicações relacionadas à temática, buscam-se delinear a prática do Programa Escola da Família, bem como, as políticas públicas na qual este se embasa e os seus reflexos na sociedade.

Organizou-se o texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordou-se as concepções teórico-metodológicas, que fundamentaram a Política de governo direcionada às escolas da rede estadual, a origem do Programa Escola da Família; a Educação para a Paz e o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. No segundo capítulo apresentou-se a elaboração de um Programa de Governo, a parte legal e as diretrizes fundamentais da proposta. No terceiro capítulo é apresentado o estudo realizado e os dados coletados por meio das pessoas entrevistadas e as observações que se fizeram presente neste processo; procurou-se delinear a relação entre o olhar da comunidade e a execução dos trabalhos a ela designados. No último capítulo, apresentou-se as considerações finais a partir das análises realizadas nesta pesquisa.

I - ORIGEM DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

1.1 – A Educação para a Paz

O tema "Educar para a Paz no mundo contemporâneo" tornou-se uma expressão e uma necessidade cada vez mais assumida entre os profissionais de diversas áreas. Mais intensamente por pessoas que exercem atividades formativas, tanto na educação escolar como não escolar. No plano jurídico, obteve o seu reconhecimento, entre as finalidades do sistema educacional e na inclusão dos temas transversais, bem como, as disposições dos convênios, das declarações, das recomendações e dos pactos internacionais. Firmados pela maior parte dos Estados, por iniciativa da UNESCO e das Nações Unidas, as quais estimularam a Educação para a Paz, a compreensão internacional e das liberdades fundamentais e os direitos humanos. Para buscar as razões pedagógicas, sociais, políticas e ecológicas, que sustentam e demandam educar para a paz, trago o estudo realizado por Xesús R. Jares, que em sua obra "*Educação para a Paz" – sua teoria e sua prática,* buscou traçar um panorama histórico-filosófico dos ideais que permearam os projetos que vieram a ser desenvolvidos e implantados mundialmente com esse objetivo. Segundo JARES, o ideal de se educar para a paz transformou-se em um projeto instrutivo, focado na formação de uma sociedade pacífica, séculos antes de Cristo. Sendo assim:

> o primeiro testemunho histórico da não-violência como valor educativo encontramos no antigo Oriente, onde surge na qualidade de Paidéia religiosa (século VI a. C.). Maavira, fundador do *jainismo*[9], relega o conceito metafísico de verdade a um segundo termo e exalta o princípio didático da ainsa (Não-violência) como o primeiro dever moral e o máximo valor educativo do homem (JARES, 2002, p. 22).

[9] Ainsa (ou ahimsa) é um principio ético-religioso adotado principalmente pelo jainismo e presente no hinduísmo e no budismo, e que consiste na rejeição constante da violência e no respeito absoluto de toda forma de vida no ocidente a sua notoriedade deve-se à prática de ainsa na conduta de Mahatma Ghandi (1869-1948). Consulta disponível na enciclopédia livre WIKIPÉDIA em 08/12/2008.

Em meados do século XIX, duas novas figuras incidiram especialmente na origem da Educação para a Paz, uma no Ocidente e outra no Oriente: *Tolstói* (1828) e *Tagore* (1861). O primeiro, além de teórico, manteve uma escola de caráter experimental durante anos (em Iasnaia-Poliana), cujos princípios educativos eram assentados no universalismo *deísta-cristão*, ou seja, uma filosofia de caráter religioso. Pressupondo-se que este deve guiar a criança e o homem adulto pelo caminho do amor e não-violência. *Tolstói* sofre a influência dos predecessores da Escola Nova, particularmente de J. J. Rousseau. Quanto a *Tagore*, fundou em *Bolpur* (próximo de Calcutá), a escola de *Santiniketan* ou *Casa da Paz*, cujo ensino inspirava-se em idéias similares às pregadas por *São João Bosco*, voltadas aos jovens desvalidos, uma visão próxima às de *Tolstói*, quanto à transformação social. Defendia que podemos transformar o mundo com uma nova educação, a qual, além de sua função de informar e escrever, deve estar "em harmonia com tudo o que existe no mundo". Tal pensamento pode ser compartilhado por Mahatma Ghandi[10] (nascido em 1869), que teve uma relevante contribuição à não-violência. Suas teorias baseavam-se no conceito comunitário de educação. Ele pregava não somente a idéia de que a escola deve estar aberta e integrada a seu meio, como também que a educação não pode ser de responsabilidade exclusiva da escola, e sim, que toda a comunidade deve compartilhar-se (JARES: 2002, p. 23; 70).

Segundo Jares (2002, p. 23), a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz (no início do século XX), proporcionada pelo movimento Escola Nova[11], agrupou os mais importantes pedagogos e de diferentes países. Este movimento abrange desde o enfoque dos grandes problemas sociais até a

[10] Nascido em 2 de outubro de 1869, Mohandas Karamchand Ghandhi, em Kahiawar, estado de Porbunder, na Índia; líder pacifista da humanidade e principal personalidade da independência desse país. Casou-se aos treze anos, formou-se em direito em 1891, e dois anos mais tarde, iniciou o movimento pacifista, lutando pelos direitos dos hindus. Volta à índia em 1914 e difunde seu movimento, cujo método principal é a resistência passiva. Nega colaboração com o domínio britânico e prega a não violência como forma de luta. Depois de uma trajetória de luta a favor da não-violência, reunindo multidões tenta restabelecer a paz e evitar a luta entre hindus e muçulmanos, aceitando a divisão do país e dando inicio a uma décima-quinta greve de fome, morre (aos 78 anos) em 30 de janeiro de 1948, assassinado por um hindu e um milhão compareceram ao funeral. Parte de suas cinzas foi lançada as água sagradas do rio Jumna. Consulta disponível na enciclopédia livre WIKIPÉDIA em 08/12/2008.

[11] Ideário de renovação do ensino amplamente disseminado na Europa e Estados Unidos, vindo a influenciar o pensamento pedagógico latino-americano na primeira metade do século XX.

transformação do meio escolar em um sentido estrito, que só passou a ser uma de suas constantes depois da Primeira Guerra Mundial.

Muitas críticas foram dirigidas a escola tradicional pela Escola Nova, contra seus métodos e propostas didáticas, e por sua contribuição à militarização da infância e da juventude. Produziu-se uma crítica às práticas educativas preliminares – como os batalhões escolares, não apenas por se considerar a escola como a instituição que poderia afastar a guerra da face do planeta, mas que, ao mesmo tempo, fazia dela a responsável pela Primeira Guerra Mundial. Em todos os países da Europa, a escola esforçou-se para formar a criança para a obediência passiva e nada fez para desenvolvimento do espírito crítico das pessoas, nem jamais se procurou favorecer a ajuda mútua (JARES: 2002, p. 70).

Na Europa pós Primeira Guerra as mentes mais ativas da educação, representadas por historiadores e pensadores em geral voltaram seus olhos para a escola como instrumento para abrandar e evitar a repetição desses males e, como conseqüência da guerra, ficou evidente a atenção para a educação social como forma de reproduzir na instituição uma convivência harmoniosa, base inerente ao pacifismo. A comoção produzida pela guerra proporciona ao mundo

> consciência de uma maior dependência entre povos e nações, e, sobretudo, a necessidade de rever os princípios da educação, suas instituições, a difusão por toda a parte, da preservação da paz; revisão dos fundamentos e das formas de ação educativa, e o planejamento (JARES: 2002, p. 27).

Nasce um forte movimento de caráter preventivo contra o conflito armado e para conseguir dois objetivos: a extensão dos serviços públicos da educação e a revisão dos planos e métodos de ensino. Buscando sua afirmação na psicologia e argumentando que só poderá conseguir a harmonia do mundo se o processo educativo for estendido ao conjunto da população. E, se, obviamente, considerar que é a partir dos primeiros anos que se forma a personalidade do futuro adulto. Este processo se prolonga até 1930, quando ocorre a ascensão das ideologias totalitárias (nazismo e fascismo), que mostram novos ventos de guerra marcados pela Guerra Civil Espanhola (WERTHEIN: 2000, p. 13).

Politicamente inclinou-se a intervir no controle e na prevenção dos processos por meio da Sociedade das Nações[12] – criada em 1919 –, órgão mais significativo para arbitrar medidas tendentes a solucionar conflitos internacionais e melhorar as relações. Não se deu, porém, a devida importância aos assuntos pedagógicos, a não ser para a difusão de seus princípios entre os jovens. Essa despreocupação é comprovada pela inexistência de uma organização internacional de educação, do mesmo modo que contava em seu interior com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cuja regra da unanimidade, imposta por esta significava na prática, era a impossibilidade de levar adiante determinadas propostas educativas, já que o veto de um único Estado era suficiente para tolher qualquer iniciativa. Não bastasse isso, "havia um movimento abertamente hostil" a qualquer referência educativa, alegando-se que a educação era uma questão de caráter estritamente nacional. (JARES: 2002, p. 29).

Outras medidas foram tomadas na 4ª Reunião de Assembléia da Sociedade de Nações (em 1923), recomendando aos governos dos Estados da Liga a retomada de ações que levassem ao conhecimento dos jovens a existência do organismo (Sociedade das Nações). Posteriormente, pede-se a todos e aos Estados-membros que facilitem o intercâmbio escolar, envolvendo os professores, cientistas e a regularização do ensino da Sociedade das Nações nos sistemas escolares. Deve-se persistir numa educação apoiada na vida real, na incorporação de meios efetivos para evitarem a guerra e estimular a unidade internacional (JARES: 2002, p. 29).

Já em 1925, é proposto a criação de um sub-comitê de peritos para estudar, coordenar esforços oficiais e não-oficiais, informando aos jovens de todo o mundo sobre os propósitos e o trabalho da Sociedade das Nações e a habituar as futuras gerações a considerar a cooperação internacional como o método mais adequado para tratar os assuntos do mundo (JARES: 2002, p. 30).

[12] Também conhecida como Liga das Nações, foi uma organização internacional, a princípio idealizada em janeiro de 1919, em Versalhes, nos subúrbios de Paris. Inicialmente, as potências vencedoras do conflito da Primeira Guerra Mundial se reuniram nessa data, para negociar um acordo de Paz. Depois em 24 de outubro de 1945 (em São Francisco, Califórnia), tornou-se a ONU. Sua fundação envolveu 51 países, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A de 1946 (em Westmininster Central Hall, em Londres) a sua sede atual é na cidade de Nova Iorque. Um dos feitos mais destacáveis da ONE é a proclamação da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" em 1948. Página oficial da ONU (http://www.onu.org/), visitado em 28/08/2008.

Em julho de 1927, o mesmo grupo expressou as recomendações que seriam anuladas pela Liga em setembro deste mesmo ano: a educação para a cooperação internacional, adaptada ao desenvolvimento intelectual do aluno; integração: “esse ensino não pode ser dado simplesmente como uma matéria do programa escolar, deve impregnar tudo o que envolve a criança...” (JARES: 2002, p. 30); a aprendizagem da relação patriotismo-internacionalismo ocupa um lugar de destaque. Os meios para levar a cabo esse trabalho educativo seriam: os professores, os materiais didáticos (intuitivos) e a revisão dos livros didáticos – particularmente os de história. Colocando-os no patamar de prioridade envolvendo desde a formação, organização de cursos, e a reciclagem, para os que estão em exercício da profissão; eliminando (dos livros) todos os tipos de juízo que suponham ódio ao estrangeiro: suprimir ou atenuar os parágrafos dos livros escolares que possam semear, entre a juventude de um país, a causa de uma incompreensão essencial com relação a outros países (JARES: 2002, p. 30).

Observa-se que, além da educação sobre a Sociedade das Nações, o documento faz referência à educação para a paz, em geral. Devido à sua redação imediatamente posterior ao Congresso “A paz pela escola”, no qual também se havia feito menção ao ensino sobre a Sociedade das Nações. Reconhece-se na Paz um conceito positivo capaz de provocar “uma reforma social construtiva”. Inspiradores como Pierre Bovet e Pere Rosselló e Montessori são tratados como referência-chave na conceituação e na difusão da Educação para a Paz; destacando-se que o propósito cunha-se no conceito de paz positiva, reforçando que o problema da paz não pode ser encarado sob um ponto de vista negativo. Isso corrobora no sentido de “evitar a guerra” e de resolver sem violência os conflitos entre as nações (JARES: 2002, p. 34).

Ao término da Segunda Guerra Mundial, ocorre nova fase de conflitos, em todo o mundo. Frente à ameaça de uma nova guerra de destruição total, surgem os problemas remanescentes, tais como, da descolonização e do neocolonialismo, a Guerra Fria, a corrida armamentista, a deterioração ambiental, a violação dos direitos humanos, etc. Paralelamente, numa direção contrária, à partir de 1945 tentou-se promover uma política internacional que superasse o sistema Estado-Nação, tentando se respeitar a história própria e a diversidade de cada povo. Construindo a partir desse

intento forma mais incisiva para enfrentamento das novas ameaças (JARES: 2002, p. 34).

No plano educativo – como havia ocorrido na Primeira Guerra Mundial – políticos, educadores e cidadãos, em geral, inclinam os olhos, mais uma vez, para esse sistema, visando à necessidade de reestruturação organizacional e reforçando a idéia de que a escola tem ação poderosa na preservação da paz. Que uma efetiva formação humana seria capaz de reverter e aliviar as tensões internas dando maior atenção à compreensão das crises internacionais. Sublinhando-se que o entendimento de um ideal de convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos, só poderá ser alcançado quando as nações se modelarem a uma filosofia política que sustente esse ideal. E ainda, quando não existirem entre as nações situações de grandes tensões, determinadas por muitas e diferentes circunstâncias, mediadas pelo desenvolvimento social e econômico. Dentre os organismos importantes, a Oficina Internacional da Educação[13] (OIE em 1945) dá continuidade aos trabalhos não-especializados, em temas de Educação para a Paz, porém com forte infiltração na "educação internacional", tanto que na sua IX Conferência Internacional de 1948 faz menção a

> que todo ensino contribua para a educação do sentimento e da solidariedade internacional, além de exortar os ministérios de instrução pública a que facilitem a "formação de uma consciência internacional da juventude e o conhecimento dos organismos internacionais destinados a assegurar a paz do mundo (JARES: 2002, p.56).

Afirma Jares (2002, p. 56) que nas reuniões gerais os problemas relativos à compreensão entre os povos, a paz, ao desarmamento e a defesa dos direitos humanos, recebeu uma atenção maior no quesito da formação da juventude. Reforçando nela a importância dos novos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos. Tais exigências, ao serem aprovadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1960, conclamavam a UNESCO a estudar a maneira de intensificar, no plano internacional e privado, as atividades nesse campo e ainda preparar um

[13]Oficina Internacional criada em 1926 por meio do trabalho do movimento pedagógico. Seu maior empreendimento foi a obra de aproximação moral dos povos por meio da escola (Jornadas para Educadores: "A Paz pela Escola"; Manuais de História e Geografia.

projeto de declaração universal, no qual se estabeleciam tais princípios básicos que em seguida foram incorporados na Assembléia Geral da ONU, em 1965.

Nesse sentido, as proposições constituíram a preocupação fundamental da UNESCO, colocando a educação, a ciência e a cultura a serviço da paz. Manifestando o seu pensamento na Carta de fundação do organismo, propagando que "a paz estabelecida exclusivamente nos acordos políticos e econômicos dos governos não poderá obter o apoio unânime sincero e duradouro dos povos e, conseqüentemente, essa paz deverá forjar-se sobre a solidariedade intelectual e moral". Desse modo, o aprendizado de um novo estilo de relações e de cooperação internacional passa a ocupar um lugar de destaque desde 1947, pela UNESCO e OIE e nas conferências e reuniões internacionais específicas sobre educação. A educação para a paz passa a ter duas dimensões abrangentes: a da compreensão internacional e a consciência supranacional; ensino relativo ao sistema de nações unidas e organismos internacionais e ensino relativo aos direitos humanos (NOLETO: 2004, p. 43).

De acordo com Jares (2002, p. 57), outros eventos importantes ocorreram e entre 1968 a 1983 procedeu-se um período de elaboração de instrumentos internacionais. Diversos Congressos os quais, na Conferência Geral de 1968, abriram o processo de elaboração de Normas mais precisas – aprovada em 1974 –, a histórica Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, constituindo-se como ponto de referência a "legitimação inexistente até a educação internacional". Ao término da guerra, as recomendações do ensino sobre outros organismos Internacionais, incluindo as Nações Unidas, recebem uma atenção maior e retomam as propostas anteriores da Sociedade de Nações, mantendo-as nas demais Conferências da UNESCO (1950; 1951; 1954; 1956 e 1958) e inserindo as contribuições metodológicas e de recursos. O ensino atingia todos os níveis educativos, principalmente o informal, e a elaboração de propostas de criação de círculos de relações internacionais e amigos da UNESCO nas escolas e organizações juvenis e reprodução de atividades extra-curriculares. A violação aos direitos humanos provocou nos fundadores da organização o alerta de que tal fato teria sido a causa da Segunda

Guerra Mundial. E ao entendimento de que só chegariam a um mundo pacífico, mediante a uma proteção internacional dos direitos humanos de forma eficaz, a partir daí, proclamou-se oficialmente a carta das Nações Unidas (JARES: 2002, p. 60-61).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 10 de dezembro de 1948) recebeu um forte impulso por sua bagagem educativa, como um instrumento de trabalho e tomada de consciência popular e universal. Tanto que, "a Assembléia recomendou aos governos dos Estados Membros que manifestassem sua fidelidade ao artigo 56 da Carta das Nações Unidas, valendo-se de todos os meios ao seu alcance para publicar em sessão solene o seu texto[14]" (JARES: 2002, p. 61).

Assim sendo, procedeu-se a sua difusão nas escolas e outros estabelecimentos de ensino, sem distinção – países e territórios –. Outras incorporações foram feitas posteriormente: Convenção sobre a Prevenção e Punição do Genocídio (1948); Convenção sobre Direitos Políticos da Mulher (1952); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960); Declaração sobre a Eliminação das Formas de Discriminação Racial (1966); Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Discriminação da Mulher (1967); Convenção Sobre a Proteção e Castigo do Crime do Apartheid (1973); Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas Contra a Tortura e Outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes (1975); Declaração Sobre o Direito dos Povos à Paz (1984); Declaração do Rio Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), etc. (JARES: 2002, p. 61).

---

[14]Capítulo IX, refere-se a Cooperação Internacional Econômica e Social, Artigo 55 estabelece que, com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias as relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos. As Nações Unidas deverão favorecer:

a) Níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso de desenvolvimento econômico e social;
b) A solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e
c) O respeito universal e efetivo raça, sexo língua ou religião.

Artigo 57, para a realização dos propósitos enumerados no Artigo 55, todos os membros da organização se comprometem a agir em cooperação com esta, em conjunto ou separadamente.
Fonte: http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/ji_orgaos_internacionais/onu-carta_onu.pdf. Acessada: dezembro de 2008.

De acordo com Jares (2002, p. 61), nessa perspectiva histórica, a Recomendação Sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (1974), vincula-se a educação para a compreensão internacional e os direitos humanos, como um todo. Cujos princípios afirmam que a educação deveria basear-se nos fins e propósitos da Carta das Nações Unidas, na Constituição da UNESCO e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Percebeu-se, mais adiante, uma necessidade de buscar novos métodos e o incremento das pesquisas científicas, principalmente em ciências sociais, intensificar a educação e a informação sobre Direitos Humanos.

A educação como problemática foi tratada com profundidade, em 1978, no Congresso para o Ensino dos Direitos Humanos (Viena), como iniciativa da UNESCO e da República da Áustria. Como documento final, sugeriu-se princípios e recomendações que devem reger o ensino dos direitos humanos: preparação de um plano de seis anos (direitos humanos); estabelecimento de um fundo voluntário (ensino e difusão), a realização de um estudo preliminar e a preparação de uma convenção (JARES: 2002, p. 62).

Procedeu-se a partir de 1982, uma sucessão de eventos e trabalhos nessa direção. Entretanto, outras reuniões ocorreram: em Nova Déli (outubro de 1982, na Índia), em fevereiro de 1983, em San José, Costa Rica, em colaboração com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, em abril do mesmo ano na Conferência Intergovernamental de Paris – organizada pela UNESCO. Voltou-se a destacar a importância da paz, a compreensão internacional, os direitos dos povos e as liberdades fundamentais, dando a educação o papel primordial para a nas ações debatidas como um todo indivisível. Celebrou-se em Genebra (1988), o marco do 40º aniversário da Declaração Universal, com a realização de um seminário internacional sobre o ensino dos direitos humanos. Novamente em março de 1993 aconteceu outro congresso organizado pela UNESCO, pelo Centro das Nações Unidas para os Direitos Humanos e pela Comissão Canadense para a UNESCO, relacionando-os aos conceitos de paz. Ressaltando a importância dos valores democráticos para o exercício dos direitos

humanos e das liberdades fundamentais. Alertou-se que é preciso dar atenção particular à educação em direitos humanos e em democracia, tendo em vista que esta é em si um direito fundamental e uma condição essencial para o pleno desenvolvimento da justiça social, da paz (JARES: 2002, P. 63-64).

A atividade normativa prevalece até os dias de hoje, sendo um dos últimos textos aprovados na Declaração sobre a Educação para a Paz, dos Direitos Humanos e da Democracia (44ª reunião da Conferência Internacional da Educação, outubro de 1994). Foi, também, ratificada pela Conferência Geral da UNESCO (novembro de 1995), na qual foi aprovado o Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, ambos enfatizam as estreitas ligações entre paz, direitos humanos e democracia, traçando linhas gerais, temáticas e estratégias, políticas e linhas de ações à populações vulneráveis, estendendo-se ao ensino superior e a necessária coordenação entre as propostas da educação formal e da não formal (UNESCO: 1986).

A educação para o desarmamento surge nas décadas de 1970 e 1980 e é incorporada como um dos elementos principais da Educação para a Paz, outro projeto importante nessa direção foi a elaboração do plano de escolas associadas[15] possibilitando a evolução de alternativas de educação para a compreensão internacional e a paz", retomando inclusive as recomendações iniciais do ensino acerca das Nações até o ensino interdisciplinar dos grandes problemas mundiais (em 1974), e a importância do seu papel e que os Estados-membros deveriam aproveitar a experiência das Escolas Associadas, que aplicam com a ajuda da UNESCO programas de educação para a compreensão internacional. As já existentes deveriam ser revistas, inovadas, intensificadas, e, ainda, os seus esforços deveriam incorporar outras instituições educacionais[16] .

Jares (2002, p. 67) delineou um panorama apontando que em 1953, envolveram-se 33 (trinta e três) instituições educativas de 15 (quinze) Estados-Membros; em 1978,

[15] Dados conferidos no site: http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/pdf/pea.pdf. Visitado em novembro de 2008.
[16] Disponível em: htpp://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/abrindoespacos3/mostra_padrao . visitado em 25/10/2008.

houve adesão de mais de mil escolas de 63 (sessenta e três) países, assim como cerca de dois mil Clubes de Amigos da UNESCO pertencentes a 67 (sessenta e sete) países (UNESCO, 1978). Em 1994, eram mais de 3 (três) mil escolas de 103 (cento e três) países. Atualmente, há 4600 (quatro mil e seiscentas) instituições educativas de 174 (cento e setenta e quatro) países. Comparando com a Espanha, continua o autor, em 1988, existiam 45 (quarenta e cinco) Escolas Associadas[17] de todos os níveis educativos; a cifra em 1983 chegava a 83 (oitenta e três), das quais sete eram da Galícia; atualmente, na Espanha, são 124 (cento e vinte e quatro) escolas de todos os níveis educativos, sendo 12 (doze) galegos. Recomenda-se que os temas girem em torno do plano: os problemas mundiais e a função do sistema das Nações Unidas; direitos humanos (mulher, autodeterminação, minorias, imigrantes, emprego e desemprego); homem e o seu meio (UNESCO, 1986). Ainda o Plano de ação e as Estratégias do Programa Escolas Associadas enfatiza a afirmação dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (JARES: 2002, p. 67).

Os documentos[18] apontam que a UNESCO (em 1993) constituiu uma comissão internacional para conduzir uma reflexão inovadora sobre as formas pelas quais a educação pode fazer face às exigências do século XXI. Segundo estas orientações, o avanço dos conhecimentos, especialmente da ciência e da tecnologia apontam para um amanhã pleno de esperança, mas que coloca frente a frente os conflitos e problemas do mundo contemporâneo, aos quais tendem a aumentar com a chegada do futuro.

Dessa forma, salientou a comissão aos responsáveis pela UNESCO, que a interdependência das tornar-se-à um marco para o fim de século XXI, pois a globalização veio para nos mostrar possibilidades de crescimento e de risco, criando

[17] Criado em 1953, o Programa de Escolas Associadas da UNESCO (PEA) constitui uma rede mundial que compreende quase 8 (oito) mil estabelecimentos escolares em mais de 176 (cento e setenta e seis) países. Trata-se de um programa interdisciplinar, cuja missão é promover os valores da UNESCO com vistas à construção de um ideal de paz e à elevação dos padrões da qualidade da educação. Procura enfatizar as preocupações mundiais e o papel do sistema das Nações Unidas para o advento de sociedades sustentáveis que respeitem os direitos humanos e valorizem a diversidade de culturas.
Sites pesquisados: www.peaunesco.com.br e www.unesco.org.br. Acesso em outubro 2008.

[18] Carta das Nações Unidas, ONU e UNESCO, disponíveis no site: UNESCO comitê Paz – www.comitepaz.org.br/documentos.

condições de cooperação nacional e internacional. Atestando que, se bem administradas, podem favorecer melhores condições de vida para a humanidade. Para o organismo, nessa crença surge a consciência planetária, mas também de forma clara as disparidades e as diferenças, tanto entre os povos entre os cidadãos de uma mesma nacionalidade. Afirma que, a educação pode exercer fundamentalmente o papel importante de transformação da realidade e em busca de novos modelos e novo projeto de cidadão global. Projeta-se que tal posição só poderá alcançar os objetivos, por meio de um conhecimento de cooperação e de ajuda mútua (FAURE[19]: 1972, p. 18).

O texto elaborado pela Comissão internacional para a educação, de 1972, se refere ao resultado do trabalho de outra Comissão que se reunira vinte anos antes concluindo que uma das formas de viabilizar a educação seria planejar sistemas através dos quais o homem, sujeito de sua aprendizagem, deveria "aprender a ser". Cogitou-se a criação de sistemas educativos adaptáveis às demandas, à evolução da sociedade, uma mão de obra capaz de se adequar a evolução tecnológica, da inteligência, as economias mundiais e de pesquisas sobre as relações entre os sistemas educativos – público e privado, com o Estado para garantir os resultados necessários. E através dela se poderia criar uma linguagem universal e eficiente para superar as contradições e transmitir os valores de abertura para o outro, e de compreensão mútua dos ideais de paz. Frente a isso foram eleitos quatro processos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade (WERTHEIN: 2000, p. 13).

O primeiro refere-se às mudanças da ciência e das novas formas de atividade econômica e social, cuja rapidez obriga a conciliar uma cultura geral e a trabalhar um número reduzido de matérias. Que permite assentar as bases de uma educação permanente, que possa dar continuidade e que garanta ao cidadão aprender qualquer coisa por toda a vida. Aprender a fazer se entende a aquisição de certas competências que o tornem apto a enfrentar situações e que facilitem o trabalho em equipe. Aprender

[19]Presidente da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela UNESCO. Principal articulador do Relatório Faure.

a ser porque, com certeza o século XXI, exigirá de todos grande capacidade de autonomia e de julgamento (FAURE: 1972, p. 10).

De acordo com Faure (1972, p. 10) aprender a viver em comunidade, desenvolvendo a consciência do outro, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade, e, permita a realização dos desejos, a partir daí, criar um espírito novo que, graças à percepção de nossas interdependências crescentes e de uma análise partilhada dos riscos e as dificuldades do futuro. Permita a realização de projetos comuns, ou melhor, uma gestão inteligente frente aos conflitos inevitáveis. O conceito de educação permanente preconizada no Relatório Faure[20], mostra-se como uma das portas de entrada do século XXI, traduzindo-se em uma construção contínua da pessoa humana, de seu saber e de suas atitudes, principalmente de sua capacidade de julgar e agir. Esse relatório para a UNESCO tem um valor primordial, segundo esta, o Relatório sobre a educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors (2001a) já tinha chamado a atenção para a grande diferença cognitiva entre as nações, que, ao invés de diminuir aumenta em fartas proporções, forçando a colocar a política educacional no topo das prioridades de um país. De acordo com o pronunciamento da UNESCO (em 2001) na América Latina em geral e no Brasil em particular, apesar dos progressos que se registraram na década de 1990 quanto a dimensão qualitativa da política educacional, exigirão esforços coletivos e um comprometimento maior da sociedade civil e do poder público a alcançar uma educação de qualidade (DELORS: 2001a, p.102).

Nesse contexto, sobressai a proposta de cidades educadoras. Uma sociedade do conhecimento conduz naturalmente a uma sociedade educadora, idéia construída pelo Relatório Aprender a Ser (década de 1970), lançada simultaneamente para as propostas de Educação permanente e das Cidades Educadoras. A idéia de que a educação em sentido amplo, aquela que transcende os limites da escola oferece uma contribuição, no sentido de promover a consciência sobre os direitos e deveres da

[20] Trabalho produzido à UNESCO pela Comissão composta por Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Pétrovski, Majid Rahnema, Frederick Campion Ward e Edgar Faure. Título: Aprender a ser.

cidadania e a percepção de que os problemas podem e devem ser solucionados com a participação de todos (FAURE: 1972, p. 243-248).

O projeto, segundo a UNESCO, evoluiu para a abertura das escolas aos fins de semana visando ampliar os espaços educativos para os jovens, nascido a partir da constatação de várias pesquisas sobre os índices de violência no Brasil, cuja incidência maior entre os jovens, ocorria nos fins de semana. A partir de tal constatação, surgiu a pergunta: porque não aproveitar os espaços educativos das escolas nos fins de semana para oferecer diversos tipos de atividades lúdicas e culturais para ajudar a evitar o crime e a violência, e também como alternativas de educação e entretenimento? Esse projeto foi ampliado pela UNESCO, novas propostas foram apresentadas e hoje contemplam alguns Estados e municípios como: Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Bahia, Alagoas, Rio Grande do Norte, Natal, Maceió, Recife, Palmas, etc. (ABRAMOVAY: 2003, p. 47).

O próprio documento da UNESCO denominado “Mobilização Global para a Cultura de Paz e Não-Violência”, menciona que “o Movimento Mundial deve ser uma grande aliança de movimentos existentes”, um processo unificador para os que já trabalharam e trabalham a favor desta transformação das sociedades. Então, este, deve permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de cultura de violência para cultura de paz (WERTHEIN: 2000, p. 13).

1.2 – Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz e seus desdobramentos

Essa trajetória de inovação na educação se situa em abrir os espaços das escolas públicas estaduais e nesse sentido, no final da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mediante uma série de estudos constatou que os jovens representam a parcela social mais exposta à violência; são os que mais morrem e matam e que esta concentração está entre

pessoas de 15 a 24 anos. E ainda, que os maiores índices de violência ligados à juventude concentram-se nas periferias das grandes cidades[21].

Com essa realidade em vista a UNESCO lançou em meados de 2000 o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Segundo Noleto (coordenadora da área de Desenvolvimento Social e Projetos Transdisciplinares da UNESCO), que ganhou mais importância por ter surgido num momento em que praticamente não existiam políticas públicas para os jovens brasileiros. Em outubro de 2004, o governo federal absorveu a idéia e lançou o Programa Escola Aberta, o qual, como ressalta Duarte[22] (Coordenadora do Programa), abrangeu cerca de 1,3 mil escolas em oito estados brasileiros; e ainda, "é um projeto barato, e cada usuário custou entre R$0,40 e R$6,00, dependendo da atividade que participa".

As Nações Unidas declararam o ano 2000 como Ano Internacional da Cultura da Paz e, de 2001 a 2010, a Década Internacional da Cultura da Paz e da Não-violência para as Crianças do Mundo. Antes disso em 1994, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) lançou oficialmente o Programa da Cultura da Paz, coordenando o trabalho de várias instituições voltadas para o mesmo objetivo. A cultura da paz passa a ser definida pelas Nações Unidas como um conjunto de valores, atitudes, condutas e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem conflitos indo às raízes para resolver os problemas pelo diálogo e a negociação entre indivíduos, grupos e nações. Como nos indica Maldonado (2004, p. 7), em 2003 a UNESCO organizou cerca de duzentas e cinqüenta organizações internacionais e mais de duas mil organizações nacionais que trabalham com a implementação da cultura da paz.

Esses princípios reforçam a persistência da UNESCO sobre a cultura de paz, estabelecendo que a âncora dessa busca seja a educação, pois para esta, a conquista da paz pressupõe, entre outros, esse direito. Por intermédio da educação reside a esperança da formação de mentes democráticas. Sob esse aspecto, a Declaração

[21] Caderno Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO/Brasil: 2003, p. 2. Site: http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/lidandoviolencias. Visitado em: maio de 2008.
[22] Natália Duarte, coordenadora nacional do programa Escola Aberta no MEC. Entrevista concedida a Revista "A Rede" disponível em: www.revistarede.sp.gov.br. Acesso em 24/10/2007.

Universal dos Direitos Humanos (assinada em 1948), em seu Artigo XXVI estabelece que toda pessoa tenha direito à educação, que deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Reitera que estes devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais (WERTHEIN: 2000, p. 11).

Paralelamente ao desenvolvimento de suas políticas e programas de ação, a UNESCO se propôs a construir e a desenvolver uma reflexão sobre as bases nas quais deveria se assentar uma política de educação. A qual levasse em conta as contingências e as incertezas do cotidiano das pessoas. Que fosse observada as diversas realidades e que apontasse alternativas em direção ao exercício pleno da cidadania em diferentes condições e cenários da sociedade. Em face a este quadro, a idéia de democratização de conhecimentos defendida pelo organismo internacional está vinculada a emancipação das pessoas, ao desenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo (WERTHEIN: 2000 p. 12).

Acrescentou Jorge Werthein[23] (2000, p. 12), que o organismo internacional tomou por base o estudo de Philip H. Coombs[24], realizado em 1968, onde reconhecia o caráter mundial da crise da educação, e advertia que educar uma nação e manter o seu sistema educacional dentro de seu contexto histórico pareceu-lhe, muitas vezes, mais difícil do que enviar um homem à lua. Para este, da visão panorâmica da crise que se busca, movem as alternativas na direção da redução do déficit educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento.

Nesse contexto, acrescenta o autor que uma das primeiras iniciativas da instituição foi a elaboração do Relatório coordenado por Edgard Faure, em 1972. Dado como marco importante na história do pensamento educacional da Organização. Tal documento traz em si concepções preliminares para a reforma do ensino baseada na proposta de “cidade educativa” como aproximação da escola a vida das pessoas e à

[23] Werthein, Jorge representante da UNESCO no Brasil; co-autor Caderno Fundamentos da nova educação, disponível nas referências bibliográficas desse trabalho.
[24] Diretor da IIPE – Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO.

necessidade de se compreender o mundo nas suas múltiplas formas de oferecer oportunidade de conhecimento. Cuja orientação seguiu quatro postulados:

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações, culturas, opções políticas e níveis de desenvolvimento, deve buscar solidariedade e unidade de aspirações;

2. A crença numa democracia (o direito de cada ser humano de se realizar plenamente e de participar da edificação de seu próprio futuro);

3. O desenvolvimento (que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas);

4. Uma educação formadora das pessoas. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

Por conseguinte, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidida por FAURE foi constituída em 1971 e concluiu seus trabalhos em março de 1972. O Relatório chamou a atenção para a importância das tecnologias educativas, que projetaram uma revolução intelectual, promovendo a função libertadora da escola. Reconhecendo-se como documento importante e reforço aos processos educativos, apontando a instrução como expressão de uma relação que compreende todas as formas de ensino. Reafirmando que tal propositura não delibera à educação um propósito determinado,

> mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE: 1972, p. 225).

O Relatório da Comissão Faure reflete um momento social e político de demanda por educação, formação e instrução, intensificadas nos anos 1980 e proporcionalmente aos anos seguintes em que a demanda não poderia ser absorvida pelas instituições da época pelos sistemas educacionais da época, em razão dos limites inerentes às estruturas físicas e pedagógicas então disponíveis.

Essas preocupações podem ser identificadas como justificativas discursivas encontradas pela Comissão Faure para multiplicar as dimensões da escola e expandir a rede e, ao mesmo tempo, propor um elenco de *Estratégias Contemporâneas*, assim nomeadas por serem alternativas e recursos novos para a reforma interna e a melhoria constante dos sistemas educativos existentes, incluídas aí a educação pré-escolar compreendida como primeira etapa da educação permanente (FAURE: 1972, p. 264-274).

Entende-se que no plano teórico e filosófico, a educação se tornaria um princípio adotado à todos os seres humanos ao longo da vida, fazendo deste Relatório a origem de vários estudos a ser adotado pelos países e, ao mesmo tempo, se faria presente nos principais documentos de orientação da UNESCO, como Relatório Jacques Delors[25], Declaração de Hamburgo e Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, entre outros (WERTHEIN: 2000, p. 12).

Segundo WERTHEIN (2000, p. 15) este constitui a idéia de que o homem é um ser inacabado, por isso, tal condição obriga-o a "aprender constantemente para sobreviver e evoluir". As implicações desse postulado para a educação afirmam o autor, são incomensuráveis, já que a instituição escolar não será mais o único local de aprendizagem, mas toda a sociedade.

Para Werthein (2000, p. 15-16) o Relatório Faure procurou focar questões numa perspectiva de futuro, de forma a poder se antecipar aos fatos e, desse modo, prestar uma cooperação intelectual de qualidade a todos os Estados-membros. Tal pensamento enseja o documento, que sem a UNESCO, dificilmente os países mais

[25] Documento para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Destaca os quatro pilares para a educação (E. Morin): aprender a conhecer, aprender a viver juntos. Aprender a fazer e aprender a ser.

pobres teriam acesso a um conjunto de conhecimentos e reflexões para o avanço das políticas educativas. Propósitos reforçados como fundamentais ao conjunto de ações internacionais criadas para favorecer a solidariedade mútua, a troca de experiências, a transmissão de conhecimentos.

Os quais são representados pelos eixos norteadores do Relatório Faure no processo de educação permanente e cidade educativa, e contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional. Constituem um sistema que leve em conta:

• Aprendizado por toda a vida;

• Prolongar a educação por todas as idades, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não;

• O sistema educativo deverá ser global e aberto;

• A educação pré-escolar é essencial à política educativa e cultural;

• O conceito de ensino geral deverá ser alargado (de maneira a englobar o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral);

• A educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção;

• A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extra-escolar;

• A alfabetização deverá ser uma etapa da educação de adultos;

• A nova ética da educação valoriza a autodidaxia (fazer do indivíduo senhor e autor de sua educação);

• Tomar medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir ou abolir as distinções hierárquicas entre as várias categorias de professores (professores do primário, secundário, universitário etc.);

• Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos;

• Os alunos devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa.

De acordo com o representante da UNESCO no Brasil, as implementações sugeridas no Relatório Faure foram efetivadas mais tarde, através do Relatório Delors, criado nos anos de 1980. Vale ressaltar que o próprio organismo assegurou que houve mudanças no panorama da educação mundial, no período entre os Relatórios Faure e Delors, desde o progresso obtido na expansão de matrículas. (WERTHEIN: 2000, p. 18).

Como afirmou Werthein (2000, p. 18) os novos métodos pedagógicos se generalizaram nos diversos graus do ensino de muitos países, mas observou que, o progresso não foi suficiente para combater o que chamou de “geografia da ignorância”, no preâmbulo do Relatório de Edgard Faure. Fatores, que segundo este, vitimava boa parte da população e ampliava o patamar de desigualdade entre países ricos e pobres. Além disso, um acontecimento até certo ponto imprevisível haveria de dar novo rumo à política e à economia em escala mundial: a derrocada dos países socialistas e a queda do muro de Berlim, em 1989, a partir do qual a globalização econômica tomaria um impulso sem precedentes, acarretando mudanças estruturais em toda a sociedade mundial.

Diante deste novo cenário dito contundente, a UNESCO cria, no início de 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o objetivo de subsidiar um balanço das tendências educacionais frente à rápida marcha do processo de globalização. Confiou a presidência da comissão ao francês Jaques Delors – ex-ministro da Economia e das Finanças da França e Presidente da Comissão Européia. A qual trabalhou de março de 1993 a janeiro de 1996, sendo subsidiada por inúmeros

estudos e especialistas, além das reuniões promovidas em várias partes do mundo - Dacar, Paris, Vancouver, Santiago, Túnis e Nova Déli (WHERTEIN: 2000, p. 18).

Ideologiza Delors (2001a, p. 16) que, a constatação do empoderamento e do sentimento de desequilíbrio tomou conta de nossos contemporâneos os quais se encontram divididos entre a mundialização e as raízes de referência. Preconiza que a educação deve encarar este problema de frente, pois representa uma ruptura dolorosa de uma sociedade mundial – no centro de desenvolvimento tanto das pessoas como das comunidades. Incute-lhes a missão de que todos devem fazer frutificar seus talentos e potencialidades criativas num compromisso de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal. O Relatório Final da comissão incorpora nas suas discussões e proposta advindas desse procedimento estabelecendo suas implicações para a política educacional e estabelece alguns pilares para a educação no século XXI.

Como resposta a essa exigência Delors afirma que:

> hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer queiramos ou não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político (2001a, p. 35).

Nessa proposição, acreditam os criadores do Relatório, sair de uma dimensão provincial para uma dimensão planetária provoca incerteza e apreensão e obriga a buscar a solução dos problemas em escala mundial.

Nesse aspecto sobre a perplexidade do final de século, o historiador inglês Eric Hobsbawn (1995, p. 562) adverte que não sabemos por onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto. Mas, que, se a humanidade quer ter outro futuro reconhecível, não há de ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nesta base, vamos fracassar, e, o preço do fracasso é a escuridão.

O que nos parece interessante observar é que, longe de ser apenas uma simples conceituação, nesse aspecto a advertência de Hobsbawn (1995, p. 562) recai

sobre quais pressupostos orientam uma nova educação capaz de acelerar e qualificar o processo de universalização da cidadania e para o enfrentamento da crise da globalização. Nesse sentido, a questão de fundo perpassa em saber que educação ajudará na construção de um novo protótipo da pós-modernidade, visto que tudo indica que o próprio paradigma no qual se assentaram os progressos excludentes da modernidade ocidental também está em crise?

Apresenta o relatório que esse desconforto e indignação decorrem de promessas da modernidade não cumpridas em relação à igualdade, à liberdade e no que diz respeito à promessa de paz. A situação dos países pobres ou em desenvolvimento é cada vez mais difícil, sobretudo, devido ao peso da dívida externa, violação dos direitos humanos: formas de discriminação, trabalho infantil, violência sexual contra as mulheres, prostituição infantil, meninos de rua, limpeza étnica[26] etc.. E, no que diz respeito às promessas de paz, reitera o documento, o fracasso é notório, pois, enquanto no século XVIII morreram quarenta e quatro milhões de pessoas em sessenta e oito guerras, no século XX morreram noventa e nove milhões em duzentas e trinta e sete guerras. Desse modo, quando a UNESCO luta por uma cultura de paz, ela se baseia em dados concretos e assustadores (WHERTEIN: 2000, p. 18).

Portanto, as considerações até este ponto mostram os caminhos e proposituras reservadas à educação, ampliando a arquitetura de suas ações. Atribuindo-lhe o propósito de entender a complexidade dos fenômenos mundiais, o ser humano, a relação com o outro e com o meio ambiente. Assentando sobre sua base, o diálogo com a diversidade como patamar das condições chaves para a construção de uma democracia, respeitando a pluralidade e a diversidade. Nessa perspectiva, devem colocar-se como fator de coesão, e levar em conta as diversas diferenças entre indivíduos, grupos humanos, evitando a continuidade da exclusão social. Dito de outra forma:

> um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve de fato, fazer com que cada um tome o seu destino

[26] Também conhecida como genocídio.

> nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades (DELORS: 2001a, p. 82).

Assim, considerado por Delors o próprio não acabamento do ser humano, o principal objetivo da educação é o constante desenvolvimento humano: cabe-lhe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária (WERTHEIN: 2000, p. 22).

Nas conjecturas de Werthein (2000, p. 22), o Relatório Delors destaca-se entre os textos produzidos em âmbito global com a finalidade de orientar reformas educacionais, no caso da educação, ao ser publicado sob o título *Educação: um tesouro a descobrir,* documento publicado no Brasil em 2001, apoiado pelo Ministério da Educação – MEC e pela UNESCO, foi transformado em livro, passou a ter o seu discurso difundido para além do circulo oficial – governos e suas variadas agências – e a circular entre professores, estudantes e pesquisadores, favorecendo a disseminação de seu texto. Resultou do trabalho de três anos e meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, oriunda de uma Conferência Geral da UNESCO, em 1991, Presidida por Jaques Delors e constituída por quatorze pessoas de diversos países, o Relatório foi produzido por um grande número de especialistas das mais diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional e nacional (WERTHEIN: 2000, p. 22).

Ainda salienta, que:

> a eventualidade de catástrofes pessoais e coletivas parece cada vez mais provável causando um desconforto na sociedade e até certo ponto uma indignação, decorrentes de promessas da modernidade não cumprida (em relação à igualdade, à liberdade) e no que diz respeito à promessa de paz (WERTHEIN: 2000, p. 20).

Neste sentido o papel da escola em parceria com a comunidade, passa a integrar as duas partes, e colocar em prática o pressuposto adotado de que o aprendizado do ser humano, em todas as idades, etnias, países, línguas e classes sociais, devem ocorrer por toda a vida. A compreensão que se faz da exposição do Relatório é a de que um dos pontos da educação deverá fundar-se a ligação entre o

efetivo e o cognitivo, como transmissão dos valores e das normas. Para a quebra do antagonismo entre os mundos existentes no interior das instituições, sobretudo da educação dirigida as camadas populares (DELORS: 2001a, p. 110).

Um dos aspectos levantados por Delors (2001a) recai sobre os fenômenos que possam acentuar o sentimento de uma crise social na maior parte dos países do mundo, provocados pelas constantes migrações, êxodo rural, desmembramento de famílias, urbanização desordenada e ruptura dos laços de amizades de vizinhanças causados pelo desenvolvimento econômico desenfreado do capitalismo. Atenta para que os projetos comuns constituem aspectos da vontade de viver juntos e apela para que ative na memória individual e coletiva a herança cultural como base para o pertencimento àquela comunidade e de solidariedade (DELORS: 2001a, p. 5).

Ao completar cinqüenta anos da fundação da ONU e da UNESCO, a partir do ano 2000, inicia-se o movimento de transformar a cultura de violência em cultura de paz. Ressaltando-se, nesse aspecto as atitudes, os valores e os comportamentos voltados à promoção da paz, da justiça social, e da segurança. Isso pressupõe por parte dos organismos o fortalecimento de uma rede de cooperação em todos os países. Uma coordenação entre organizações internacionais competentes e a injeção de recursos, envolvimento e fortalecimento do movimento pela importância da participação de uma rede sólida de indivíduos e de organizações governamentais e não-governamentais. No campo econômico, criar condições para modificar as reações à adversidade e construir um desenvolvimento sustentável, no sentido de suprimir as causas de conflito (WERTHEIN: 2000, p. 11).

Para Noleto (2005, p. 41), o pensamento de Frederico Mayor ex-presidente geral da UNESCO (2004) [27], reforça tal entendimento representado da seguinte forma,

> não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. *Não pode haver desenvolvimento sem educação* ao longo da vida. *Não pode haver desenvolvimento sem democracia,* sem uma distribuição mais equitativa dos

[27] **UNESCO:** Mobilização Global para uma Cultura de Paz e não-violência. 1999 (home page: http://www.unesco.org/cpp.

> recursos, *sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos* (2005, p. 41). Grifos nossos.

A esse esforço, acrescenta a autora que a UNESCO (2000) acredita que a violência persiste com uma nova face, cujo preâmbulo de sua Constituição sugere o caminho que se deve seguir e uma realidade a ser construída: *"como as guerras se iniciam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas"* (NOLETO: 2005, p. 42). Desde 1995, dentre os diversos campos de atuação do organismo, os Estados membros decidiram que sua missão exclusiva está na construção da paz, sendo assim:

> o propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo (NOLETO: 2005, p.42).

A fala da autora reforça que o caminho percorrido pela organização internacional demandou ações concretas quanto aos objetivos propostos. Porém, a UNESCO não mediu esforços na construção de uma rede de aliados, na qual se posiciona como mentora intelectual das diretrizes e dos passos dessa relação. Assim sendo, transcende os limites (ou os compromissos) ideológicos das comissões em colocar a educação no pedestal da eficiência como motor e manutenção na solução dos problemas dos quais mergulha o ser humano no mundo das desigualdades – materiais, humanas (NOLETO: 2005, p. 42-43).

Desde as explicitações iniciais apresentadas neste texto procuramos pincelar as principais idéias conceituais da Educação para a Paz, as diferentes fases e concepções; propostas e práticas educativas. Vão desde o nascimento da Educação para a Paz na Europa, Movimento de renovação pedagógica (início do século XX): a Escola Nova, o nascimento da UNESCO – trabalho normativo, estímulo à programas, campanhas e materiais didáticos –, o pensamento não-violento, e a força ideológica (no âmbito religioso). Ainda é importante frisar que este movimento, produziu-se de forma paralela. A partir dos anos de 1980, repercussões concretas no processo ensino/aprendizagem influenciaram a disseminação dos conceitos de paz e conflito e ampliaram paradigmas e modelos.

Quanto ao Brasil, ao longo das últimas décadas, pesquisas dirigidas ao organismo internacional, demonstram os índices que o país vem apresentando o que se pode considerar um modelo de grande desigualdade e exclusão social. Além dos estudos da UNESCO (2000) que mostram essa situação no país, basta acompanhar diariamente pelos noticiários. Ressalta-se que os atos de violência ocorrem em grande escala, e o ranking desta pesquisa envolve principalmente os jovens entre quinze e vinte e quatro anos. A evidência mostra que as instituições não estão imunes e tal fato levou a interpretação geral de que inclusive as escolas brasileiras não estão imunes a essa violência, e, contudo, são vistas como um dos poucos veículos concretos de mudança e de mobilidade social. Cercadas por grades de ferro e muro alto, apresentam hoje um aspecto similar a uma prisão, algumas chegam a ser monitoradas por câmeras de vídeos ou pela presença de policiais, ou guardas de segurança privada. Mostram ainda, descontentamento dos profissionais e problemas indisciplinares.

Segundo Werthein (2000, p. 3-7) esses dados originaram outros estudos e pesquisas nacionais e regionais em 1997, como por exemplo, estudos reunidos pela UNESCO em duas áreas principais: o Mapa da Violência III: os jovens do Brasil, o outro é o estudo "Violência nas Escolas[28]"; e na "tentativa de colocar respostas concretas e eficazes em todas as frentes políticas". Essas propostas são representadas por uma exposição dos princípios orientadores do programa "Abrindo Espaços" e dos efeitos gerados por esse programa nos estados brasileiros[29].

Para Sposito (1998, p. 58) a cidade de São Paulo que também não fugiu a estatística de violência nos bairros periféricos tem apresentado episódios envolvendo a escola pública, mas também por outro lado, oferece exemplos de como o poder público se mobilizou, nos anos de 1980 para enfrentar o problema em meio escolar.

[28] UNESCO/Brasil. Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no BRASIL. O estudo foi realizado no decorrer do ano 2000, em escolas brasileiras (públicas e particulares) nas Unidades da Federação: AL/Maceió, AM/Manaus, BA/Salvador, CE/Fortaleza, DF/Brasília, ES/Vitória, GO/Goiânia, MT/Cuiabá, PA/Belém, PE/Recife, RJ/Rio de Janeiro, RS/Porto Alegre, SC/Florianópolis e SP/São Paulo.
Foram distribuídos 33.655 questionários entre os alunos, 10.225 entre os pais, 3.099 entre os profissionais das escolas, em 239 escolas públicas e 101 escolas particulares.

[29] Idem Caderno UNESCO/Brasil.

Assim nos primeiros anos da transição democrática, as administrações mais progressistas desenvolveram iniciativas que deveriam resultar em uma abertura da escola. Admitia-se claramente a idéia de que as escolas deveriam estar mais bem equipadas para enfrentar a onda de violência urbana, pois grande parte delas vivia em absoluta precariedade (SPOSITO: 1998, p. 58).

Porém, nesse momento a violência era entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários. Surgem, assim, duas iniciativas advindas do Poder Público com objetivo de diminuir a violência escolar. Uma delas, em âmbito estadual, tornou-se obrigatória, por Decreto do Poder Executivo: a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte. Já a outra iniciativa, vinda da Secretaria Municipal de Educação – Gestão Mário Covas (1983/1985) – estabeleceu o *projeto Fim de Semana*, que propunha o uso dos espaços escolares, nos fins de semana, com atividades envolvendo professores, alunos, grupos organizados da comunidade e moradores do bairro. O projeto incentivava a adesão das unidades escolares, oferecendo àquelas que decidissem deles participar o material necessário para desenvolvimento das atividades. Há inúmeras experiências apontadas como eficazes (SPOSITO: 1994, p. 11). Os portões abertos para atividades esportivas, culturais e de lazer reduziam índices de violência anteriormente observados na escola. Parte do sucesso decorreu da possível articulação entre os eventos do fim de semana e as práticas escolares, que buscava alterar orientações bastante cristalizadas na rede de ensino. Mas houve também, na maioria das vezes, experiências de fracasso. Para muitos profissionais a abertura causou muitos problemas e não conseguiu construir novas modalidades de interação da escola com o seu entorno. Houve um grande desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, maior exigência de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira. Sentiu-se ausência de um projeto pedagógico de alteração das práticas escolares por parte dos estabelecimentos[30].

[30] UNESCO/Brasil, 2000. Caderno Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no Brasil. Disponível no site: http//: unesco.org.br/publicações/livros/abrindoespaços3/mostra_padra o . acessado dez/2007.

E neste contexto assinala o documento da UNESCO no Brasil (2000) que apesar das dificuldades, no entanto, episódios de violência tenderam a diminuir, sobretudo quando a experiência bem sucedida da atividade no fim de semana traduzia uma continuidade das práticas e projetos educativos, que tentavam alterar a cultura e criar um clima favorável no interior da unidade escolar.

O incentivo da participação de diferentes atores sociais – família, alunos, comunidade, governos, professores, escola, entre outros – rapidamente avançou, ainda dentro da década de 1980, e nas administrações seguintes. Prevaleceu, tanto no âmbito municipal como no estadual, uma forte ênfase nas medidas de segurança: rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes. Isto talvez tenha ocorrido em razão de pressões dos estabelecimentos de ensino sobre o Poder Público. O fato é que, tal ênfase, culminou com a colocação de policiais no interior de estabelecimentos, considerados de alto risco na grande São Paulo, no início dos anos 1990[31].

Por outro lado, escolas públicas situadas em áreas difíceis contam com a presença em seu interior de elementos da polícia feminina, que, em algumas situações, chegam a intervir na sala de aula, por solicitação de professores, para manter um patamar mínimo de ordem, que a presença docente já não mais assegura.

Dessa forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, requer possível intervenção política e medidas de cunho educativo. Porém, ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia.

Durante a década de 1990, não se observam, de modo geral, grandes avanços na formulação de programas de combate a violência escolar, na cidade de São Paulo. Inflexões podem ser observadas, no plano municipal, na administração Luiza Erundina (1989/1992), que lançou o projeto “Pela vida, não à violência” (SPOSITO: 1994, p. 13).

[31] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SME/SP. **Pela vida, não à violência,** 1992.

Se a década de 1980 registrava as depredações e invasões em períodos ociosos como os principais problemas, no início dos anos de 1990, em escolas municipais da cidade, as práticas de violência contra a pessoa atingiam quase sessenta e dois por cento das ocorrências. A ênfase dada foi aos casos de agressões a usuários e funcionários, ameaças, invasões para práticas ilícitas e aquelas contra o patrimônio, como: roubos e furtos de equipamentos, depredações, trinta e oito por cento (Secretaria Municipal de Educação – SME/SP, 1992).

De qualquer forma, nos últimos anos da década de 1990, do ponto de vista do magistério ainda se registraram grandes dificuldades para o exercício profissional. Isso ocorre devido a uma série de medidas que lidam, de modo centralizado, e, muitas vezes autoritário, com recursos financeiros escassos para as demandas de grande parte dos estabelecimentos escolares cujas condições de funcionamento são bastante precárias.

Com esse clima, mencionou o documento da Secretaria da Educação que o projeto Comunidade Presente[32] entra em execução no Estado de São Paulo, em 1998, levantando a questão da violência como foco principal de suas ações. Propõe-se a sensibilizar e instrumentalizar assistentes técnico-pedagógicos – ATPs -, diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização dessa comunidade. O programa foi implementado em 1998, em oitenta e nove diretorias de ensino, envolvendo um total de setecentos e quinze escolas de todo o estado de São Paulo. Além da permanência de cerca de oitenta por cento dessas unidades, o seu raio de ação ampliou-se, atingindo mil, cento e cinqüenta e oito unidades no ano 2000.

No segundo semestre de 1999, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo lança o projeto Parceiros do Futuro (SÃO PAULO, 1999), amplamente divulgado pela imprensa. O programa, busca desenvolver ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e um convívio social mais justo e ético. As

[32] Projeto da Secretaria de Estado da educação de São Paulo que visa a um trabalho conjunto entre escola e comunidade, para a formação da cidadania.
Consultar: http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/comunidade/comunidade_00.asp. Acessado: 10/09/2008.

escolas que aderissem ao programa seriam transformadas em núcleos de convivência comunitária capazes de congregar crianças e adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes comunitários em torno de atividades que atendam ao interesse desses segmentos, desenvolvidas nos fins de semana (SÃO PAULO, 1999).

Sendo assim, o Projeto Escola da Família surge em 2003 com a proposta de integrar na diversidade, uma comunidade alheia a escola aos que freqüentam o espaço escolar, em um mesmo ambiente socioeducativo, como parte de um Programa regulamentado pelo governo do Estado de São Paulo; que no ideal do educar para a paz propõe também fornecer um espaço de convivência para os jovens e o combate à violência, em especial, a conservação do patrimônio público, essa discussão se apresenta no capítulo seguinte.

II – ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE GOVERNO

O objetivo deste item é apresentar o processo de implantação de um Programa de Governo do Estado de São Paulo, que foi regulamentado pelo Decreto nº 48.781/2004, abordando a sua composição desde a parte legal, suas diretrizes, o fluxograma de funcionamento, a estrutura física utilizada e os profissionais envolvidos.

Descrever tudo o que foi possível apreender do subjetivo e da objetividade dos idealizadores por meio dos documentos oficiais, das publicações e dos discursos disponíveis e obtidos pela Pesquisadora. Procurou-se nesta exposição ser o mais obediente possível aos dados coletados, inclusive utilizando os próprios termos neles explicitados.

A idéia deste Projeto Político, segundo os idealizadores, teve o intuito de intensificar a integração entre os alunos da rede estadual de ensino e suas famílias, ampliando esse vínculo por intermédio da escola e da comunidade,

> hoje, graças a esse sonho que fluía ainda fragmentado e incompleto, nas mentes e nos corações de inúmeras pessoas que se reuniram para organizá-lo e viabilizá-lo, conseguimos iniciar o que pode ser chamado de a nova história da educação paulista (CHALITA: 2005, p. 01).

De acordo com a Lei citada acima, trata-se de uma política de abertura das escolas aos finais de semana, consolidando-as como centros comunitários para atrair a comunidade para um espaço de práticas de cidadania. Corresponde também, na oferta de um rol de atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas (SÃO PAULO, 2004).

A política recebeu o nome de Programa Escola da Família – espaços de paz e foi implementado em todas as escolas estaduais, sem exceção, com o intuito de desenvolver uma cultura de paz, unindo esforços, no sentido de melhorar o relacionamento entre a comunidade intra e extra-escolar e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Ensejando o exposto no documento publicado pela Secretaria de Educação, as escolas disponibilizaram toda a sua infra-estrutura já existente, como laboratório de

informática, salas de arte, quadras esportivas e espaços recreativos e outros, para a prática de cidadania (SÃO PAULO, 2004).

E ainda, de acordo com a legislação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi nomeada pelo Governo do Estado, como a sua principal aliada no desenvolvimento das diretrizes e na concretização das ações propostas e, que, para tal, buscou recursos nas parcerias e convênios com organizações governamentais, organizações não governamentais e Instituições de Ensino Superior; além de uma rede de parceiros voluntários (SÃO PAULO, 2004).

Essa parceria concedeu vinte e cinco mil bolsas de estudos para alunos universitários, egressos da escola púbica que, em contrapartida, contribuam com suas habilidades ou conhecimento, compatível com a natureza de seu curso, realizando atividades nos finais de semana em escola públicas (BARBOSA: 2005, p. 29).

Entende-se através dos documentos que a mola propulsora é possibilitar a formação universitária e seu enriquecimento, desenvolvendo um trabalho de caráter social, cooperativo e coletivo, articulando escolas, universitários e a comunidade (SÃO PAULO, 2004).

O Programa é alimentado pela parceria com Instituições de Ensino Superior, com a UNESCO e diversos segmentos da sociedade civil, como o Instituto Ayrton Senna e Instituto Brasil Voluntário (BARBOSA: 2005, p. 29).

Embora tenha mencionado anteriormente que no início a determinação envolveu a abertura total das escolas da rede estadual, o próprio documento cita que das quase seis mil escolas que abriram as portas, foram excluídas as poucas unidades consideradas não potenciais para o Programa. Isso se deu em função da localização, infra-estrutura e outros, por exemplo, escolas da zona rural e outras que não dispunham de equipamentos[33].

A Assessoria de Comunicação do Programa Escola da Família nos informou (via e-mail em 2007) que a partir do mês de setembro de 2005, o Programa também se estendeu para as Redes Municipais de Ensino, proporcionando a abertura de quinhentas e trinta e oito escolas municipais. O total em funcionamento era de cinco mil

[33] Disponível nos sites: http://www.escoladafamilia.sp.gov.br; www.educacao.sp.gov.br. Sites visitados em 25/08/2008.

e oitocentas unidades. O Programa atinge 645 municípios do Estado de São Paulo e possui, em média, 12 milhões de participações mensais.

O Programa Escola da Família foi criado pelo Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, instituiu o Programa Escola da Família para desenvolver uma cultura de paz no Estado de São Paulo, conforme o disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003:

> fica instituído o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinada a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida. (DECRETO: 48.781, Artigo 1º, SE, 2004)

Além de ter incorporado o "know-how" de dois Programas Escola em Parceria e Parceiros do Futuro para a legalidade da captação de parceiros e voluntários expressados a seguir:

IV – disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana;

V – preferencialmente, residir próximo à escola sede das atividades.

Os interessados nas demais atividades poderão desenvolvê-las como pessoas voluntárias, a partir da assinatura do Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, fundamentado na Lei nº 9.608, de 19 de fevereiro de 1998.

2. 1 – Bases Legais: Diretrizes do Programa Escola da Família

Os documentos que nortearam as discussões no decorrer de nosso trabalho foram: o Manual Operativo[34] (MOPEF), referente aos anos 2003 e (revisão em 2008); Caderno Idéias – série 32: 2004[35] (reimpressão: 2005); Decreto nº 48.781/04 (anexo I); Lei nº 9.608/98 (anexo II); Termo de Adesão ao Serviço Voluntário (anexo III);

[34] A SEE publicou o Manual Operativo do Programa, que traz as orientações gerais e os procedimentos para sua implantação nas unidades escolares, definiu a participação de cada parceiro e o papel de cada educador envolvido no processo de sua implantação.

[35] O Caderno ***Idéias*** surgiu em 1988 na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em decorrência da criação do Centro de Debates Educacionais, como espaço de estudos, debates e divulgação de experiências e conhecimentos sobre questões ou desafios fundamentais para a democratização. A edição de *Idéias* nº 32 - "Escola da Família" (2004), lançada em comemoração ao primeiro aniversário do *Programa Escola da Família - Espaço de Paz* e distribuída no "I Congresso Escola da Família e Mostra de Atividades" e reeditado em 2005.

Resolução SE 143/02; Resolução SE 24/05 (anexo V); Protocolo de Intenções (anexo VI), obtidos durante nossa pesquisa nos órgãos e veículos oficiais. As poucas opções sociais das periferias geraram a necessidade de criação do Programa, segundo Iannone[36] (2005, p. 21). O fato de os jovens dos grandes centros urbanos terem pouco acesso a equipamentos nos quais possam praticar o lazer e a cultura foi o ponto crucial. Esse ponto de vista é compatível com a de Marcelino (2000, p. 21) que salienta que os espaços escolares são potenciais para o lazer, cultura, esportes e qualificação profissional, por possuírem grandes quadras, pátios, auditórios, salas, bibliotecas, sala de vídeo, entre outros.

Esse Programa, segundo Barbosa (2005, p. 27), além de assegurar os pressupostos da LDB 9394/96, também atende aos princípios fundamentais da Política Educacional Estadual na inclusão social; participação da comunidade no espaço escolar e autonomia para a realização do projeto pedagógico da escola, sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs.

Segundo a Assessoria de Comunicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa é norteado por diretrizes que se baseiam no conceito de relevância insubstituível da escola como provedora da coesão social e aprendizagem da vida em comunidade (MOPEF: 2008, p.3).

Recebeu também a missão de colaborar com a redução dos índices de violência no entorno escolar, além de inaugurar uma nova era nas relações da escola com a população de suas cidades, ampliando a bagagem cultural e consolidando valores morais e éticos (MOPEF: 2008, p. 4).

A preparação para implantação do Programa Escola da Família foi norteada por um estudo realizado com sete mil jovens estudantes sobre as principais necessidades. Foram apontados temas como orientação profissional, aprendizado e informática e línguas estrangeiras, conteúdos ligados à educação sexual e prevenção ao uso de drogas, além de ter sido solicitado o estímulo à presença dos pais e familiares na escola (Iannone: 2005, p.18-20).

Os objetivos que o fundamenta focam essencialmente no desenvolvimento da cultura de paz; vincular as atividades dos finais de semana ao projeto pedagógico da

[36] Diretora de projetos especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE/SEE).

escola, garantindo seu caráter educativo; estimular a comunidade a apropriar-se, com responsabilidade, dos espaços escolares. Idéia defendida pelos organizadores e representada na fala da coordenadora executiva do Programa como “rumo primordial a educação presente”. Articulados, “os projetos sociais como uma teia visam em sua essência o rompimento da ‘cultura do isolamento’ e a troca pela cultura do encontro coletivo e da tolerância e da paz” (CORDEIRO: 2005, p. 140).

A justificativa para sua implantação seguiu ao fato de que em muitas regiões os únicos equipamentos públicos existentes são as escolas; os espaços e equipamentos escolares ficavam ociosos aos finais de semana; as escolas públicas bem sucedidas são as que possuem uma comunidade atuante e que a escola aberta à participação da população tem maiores possibilidades de preservação de seu patrimônio (MOPEF: 2003, p. 1).

De acordo com os dados fornecidos pela Diretoria Regional onde a pesquisa foi realizada, o Programa Escola da Família, na ocasião de sua implantação, teve uma abrangência de:

- 645 municípios;
- 89 Diretorias de Ensino;
- 5.306 Unidades Escolares (90,2% da Rede Estadual de São Paulo).

Segundo Barbosa (in Caderno Idéias – série 32: 2005, p. 29), os números falam por si, pois, da implantação até junho de 2004 “atingiram o patamar de 45 milhões de participações ativas da comunidade, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos” e ainda para este, o número representa “mais de quatro vezes toda a população do município de São Paulo, estimada em algo em torno de dez milhões!”

2.2 - As Atividades do Programa

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Manual Operativo Programa Escola da Família - MOPEF: 2008, p. 1), as atividades do Programa devem ser orientadas por princípios de inclusão social, respeito à pluralidade cultural, ampliação dos horizontes culturais, participação e responsabilidade social e da promoção da qualidade de vida, obedecendo ao explicitado na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação- LDB 9.394 de 1996. Elas devem ser norteadas pelos quatro eixos que compõem a atual política educacional adotada pelo Governo do Estado de São Paulo, contextualizadas em ações sócio-educativas num movimento voltado a construção de uma mentalidade pacífica dentro dos preceitos de uma cultura de paz nas escolas da rede pública (SÃO PAULO, 2004 – Artigo 2º).

Para isso, seguem os quatro eixos norteadores – Esporte, Cultura, Qualificação para o Trabalho e Saúde constituídos como marcos-estruturantes da grade de atividades edificando o planejamento das ações aos finais de semana e dialogando constantemente com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (MOPEF, 2008, p. 20).

Desta forma, a proposta determina que o esporte – deve incluir não só as modalidades esportivas, propriamente ditas, como também, as atividades físicas cooperativas e de convivência geracional; a cultura – deve envolver todas as formas de manifestação artística; a qualificação para o trabalho – deve abranger atividades que propiciem geração de renda ou aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho; a saúde – deve abarcar questões relativas à promoção da saúde e de qualidade de vida, especialmente ao que se refere à prevenção ao uso indevido de drogas e as DST/AIDs.

A base principal destes eixos fundamentou-se no *Relatório final do perfil e avaliação da comunidade, dos alunos participantes e não participantes do projeto-piloto*[37] *de abertura das escolas da Rede de Ensino da Grande São Paulo*[38]. Além do mais, segundo o regulamento do Programa as escolas estaduais possuem autonomia para organizar a sua programação, dentro dos quatro eixos norteadores da proposta (esporte, cultura, saúde e qualificação para o trabalho). Destaca-se, a seguir, os tipos de atividades mais sugeridas pelos segmentos participantes, por meio da pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação:

[37] Parceiros do Futuro.
[38] Relatório coordenado pela Professora Dra. Carmita Helena Najjar Abdo in MOPEF: 2003, p. 15.

COMUNIDADE

Não alunos		Alunos	
Orientação antidrogas	80,2%	Orientação antidrogas	78,3%
Curso de informática	77,5%	Língua estrangeira	68,7%
Esportes	69,3%	Esportes	66,9%
Língua Estrangeira	66,6%	Educação sexual	64,3%
Educação sexual	66,6%	Palestras com profissionais	58,6%
Dança	61,1%	Curso de informática	58,2%
Palestra com profissionais	60,6%	Música	57,7%
Música	60,0%	Higiene e cuidados pessoais	54,6%
Grupos de discussão sobre comportamento de adolescentes	56,7%	Grupos de discussão sobre comportamento de adolescentes	54,3%
Artes e produção artística	56,3%	Lazer fora da escola	53,8%

(Fonte: MOPEF, 2003, p. 15)

As sugestões acima foram diluídas nos eixos que fundamentaram o Programa, e passaram a fazer parte das ações destinadas aos seguimentos desejados da comunidade: jovens, não jovens e, adolescentes em geral como foco principal. Especialmente para a organização da escola nos primeiros dias, foram consideradas como atividades essenciais: a Campanha de voluntários na escola e a Hora do jogo limpo (MOPEF: 2003, p. 19).

Entretanto, as atividades nas unidades escolares têm a intenção de criar oportunidades para a ampliação de horizontes e perspectivas para todos os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a auto-estima e a identidade cultural da comunidade intra e extra-escolar (SÃO PAULO, 2004 – Artigo 2º).

Os detalhes observados nos documentos visitados deixam claro que a Secretaria de Educação mediante as informações dentro dos espaços escolares, pretende o controle (via sistema web) de todas as ações realizadas determinando o tipo de participação/participante da comunidade alvo. De acordo com Martinelli (2005, p. 157), o Programa Escola da Família "não foi planejado apenas para a cessão do espaço físico aos fins de semana, mas também para a ampliação da escola à comunidade" e

pressupõe um conjunto de parcerias como “um agente de integração que poderá transformar-se em uma incubadora de parcerias”, a exemplo dos projetos a seguir.

2.3 – Apoios e parcerias

Os documentos referem-se as parcerias de natureza física e jurídicas como um alvo importantes a serem alcançados pelo Programa, e enfatizam que a conservação dos prédios escolares e as atividades devem ser conjugadas com a colaboração de todos aos fins de semana envolvendo pais, alunos, professores, educadores do Programa e funcionários em geral, a constituírem laços de solidariedade e realçando o sentimento de pertencimento.

Segundo Leila Rentroia Iannone (2005, p. 19), o Programa Escola da Família registrou-se como um marco da política educacional da SEE pela sua dimensão. Nessa perspectiva, é alimentado por três instituições de macro-abrangências: a UNESCO, o Instituto Ayrton Senna e o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, que tem influência direta nas suas diretrizes. Além das instituições privadas de Ensino Superior que aderiram a iniciativa (BARBOSA: 2005, p. 29).

O Decreto nº 48.781 (SÃO PAULO: 2004 – Artigo 2º) também prevê a manutenção de outras parcerias da sociedade civil patrocinando a realização de atividades, fornecendo materiais e recursos humanos, desenvolvendo projetos educacionais e participando como voluntário corporativo.

Em contrapartida, os interessados poderão adquirir visibilidade na mídia de uma forma geral e também associar a marca de uma instituição ao Programa Escola da Família como realização de uma ação de marketing social; divulgando os seus produtos e/ou serviços nos espaços escolares. E, ainda, nos materiais de comunicação da própria instituição parceira, nos materiais de comunicação da Secretaria da Educação e outras propostas a serem apresentadas por novos parceiros[39].

A idéia de alianças, parcerias e cooperação está amplamente contemplada e divulgada nos discursos oficiais do Programa enfatizando como estratégias

[39] Dados obtidos em forma de slides, na reunião com Educadores do Programa, realizada em fevereiro de 2008, na Diretoria local.

fundamentais para o sucesso da organização. Utilizando-se de idéias que "bons parceiros podem dar boas respostas aos projetos da escola, como responsabilidade social. Estas foram legalizadas por meio do Programa Escola em Parceria e Parceiros do futuro tais como, descrito no item abaixo.

2.3.1 – Programa Escola em Parceria

Este Programa foi instituído pelo Secretário da Educação, fundamentado no artigo 131, inciso II, alínea "c", do Decreto 7.510/76 c.c. o artigo 2º do Decreto 12.983, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/04, considerando:

* a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista;

* a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local.

E ainda, a unidade escolar por meio da Associação de Pais e Mestres – APM desenvolverá ação conjunta com a comunidade, entidades representativas da sociedade civil, indústrias, empresas, comércio e outras a fim de proporcionar melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/04. Deverá promover ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas socioeconômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos (Artigo 1º e 2º: Resolução SE 24/2005 (Anexo V).

2.3.2 – Competências da Secretaria de Educação:

I – constituir um grupo inter-orgãos, sob a coordenação das Coordenadorias de Ensino, que atue como articulador das ações do presente programa, tendo como objetivos:

a) garantir que os projetos estejam condizentes com as diretrizes educacionais da Secretaria da Educação;

b) definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação ao dos projetos;

c) estimular a autonomia de gestão, apoiando mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das unidades escolares;

d) compatibilizar as ações entre os órgãos da SE, tornando-as complementares e integradas.

Cabe as entidades representativas da sociedade civil que vierem a firmar parceria:

a) designar um Coordenador que detenha experiência na área pedagógica para a gestão da parceria;

b) elaborar junto com as unidades escolares projetos condizentes com o objetivo do programa;

c) aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos.

2. 4 – PROGRAMA PARCEIROS DO FUTURO

Os Programas Interdisciplinares e de Participação Comunitária foram criados pela Secretaria Estadual da Educação, fundamentado no Decreto nº 44.166, de 3 de agosto de 1999, que regulamenta a Lei nº 10.312, de 15 de maio de 1999. Tem o foco para a prevenção e combate à violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo. Define como meta a importância de se oferecer condições objetivas que viabilizem a convivência, nos finais de semana, da comunidade – familiares e vizinhanças, jovens, alunos e não alunos – no espaço físico da escola e a sua extensão a outras novas unidades escolares. Cujas características justifiquem sua implantação, e também a articulação entre os profissionais da escola, Diretoria de Ensino e o projeto pedagógico, com vistas ao desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade – disposto na Resolução SE 41de 18 de março de 2002.

Além de estimular essas ações nos espaços escolares, visa também à implementação de atividades e oportunidades para:

I – reflexão e discussão de valores e questões comuns a jovens e adolescentes e de problemas enfrentados pela comunidade;

II – apresentação de alternativas de solução e de formas de mobilização e organização para a ação.

Os programas em questão denominados “Parceiros do Futuro” estão voltados para o desenvolvimento de ações aos finais de semana e tem como objetivos:

I – criar e fortalecer núcleos de convivência que atuem nos finais de semana, no espaço físico das escolas estaduais, congregando a comunidade local adulta, jovem e infantil, alunos e não alunos, em atividades culturais, desportivas e artísticas, socializando informações de diferentes naturezas;

II – estimular o desenvolvimento de uma cultura da população local voltada à organização e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência (dentro e fora da escola);

III – assegurar oportunidades para reflexão e discussão de questões comuns a jovens e adolescentes, de problemas enfrentados pela comunidade, ampliando ações de apoio à valorização humana e ao exercício da cidadania.

A concretização dessas ações dar-se-á por meio das escolas pólos no atendimento de alunos e comunidades de diferentes escolas, localizadas a cada três quilômetros. As que não forem contempladas poderão encaminhar proposta para análise dos órgãos competentes, dentro dos seguintes requisitos:

I – atender, preferencialmente, alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio;

II – dispor de quadra esportiva, sala de informática e ter no mínimo 8 (oito) salas de aula.

À Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, coube a responsabilidade de efetuar, coordenação e administrar das ações referentes consolidação do Programa “Parceiros do Futuro” nas unidades escolares:

I – articular-se com outras Secretarias de Estado envolvidas;

II – estreitar a comunicação com as entidades e voluntários parceiros do programa;

III – buscar novas parcerias que possam enriquecer as atividades desenvolvidas na comunidade;

IV – envolver as autoridades escolares locais e regionais e a comunidade, nas definições e implementação das ações;

V – acompanhar, supervisionar, avaliar e reformular os trabalhos desenvolvidos, se necessário, ouvidas as autoridades envolvidas.

E ainda apoiar duas comissões de deliberação para operacionalização dos programas de atividades desportivas e artísticas, compostas por representantes de outras Secretarias da seguinte forma:

I – Comissão Esportiva, composta por 2 (dois) representantes da Secretaria da Educação, 2 (dois) representantes da FDE, 2 (dois) profissionais esportistas e demais parceiros envolvidos na ação;

II – Comissão Cultural, composta por 3 (três) representantes da Secretaria da Educação, 2 (dois) representantes da Secretaria de Estado da Cultura, 2 (dois) representantes da FDE e demais parceiros envolvidos na ação.

Deve formar comissões sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino, dos Supervisores de Ensino e dos Técnicos Pedagógicos de Educação Física e de Educação Artística da Oficina Pedagógica, dessa forma:

I – acompanhar as orientações dadas, em nível central, aos docentes do Programa “Parceiros do Futuro”;

II – promover reuniões locais de orientação e avaliação;

III – propor à gerência da FDE reformulação das atividades, se evidenciada na avaliação feita pela comunidade e profissionais envolvidos, a necessidade da mesma.

E dessa forma a escola deve contar com professores de educação física e de educação artística, selecionados e admitidos exclusivamente para trabalharem aos finais de semana, com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, distribuídas da seguinte forma:

I – 4 (quatro) horas dedicadas a atividades de planejamento, entrega e avaliações de relatórios na unidade escolar e capacitações em nível regional e/ou central;

II – 8 (oito) horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos;

III – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, junto com os demais docentes;

IV – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

De forma que a Diretoria de Ensino que tiver mais de seis escolas envolvidas no programa, poderá contar com um número maior de Assistente Técnico Pedagógico de Educação Física, responsável pela coordenação regional desse programa e também das atividades dos jogos escolares. A seleção dos candidatos deverá obedecer ao especificado no artigo XI da Resolução SE 134 de 7 de dezembro de 2001[40], a saber:

I – apresentação de currículo demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, tais como: música instrumental, canto coral, dança, teatro, pintura em tela, pintura em tecido, eventos culturais e esportivos, treinamentos esportivos;

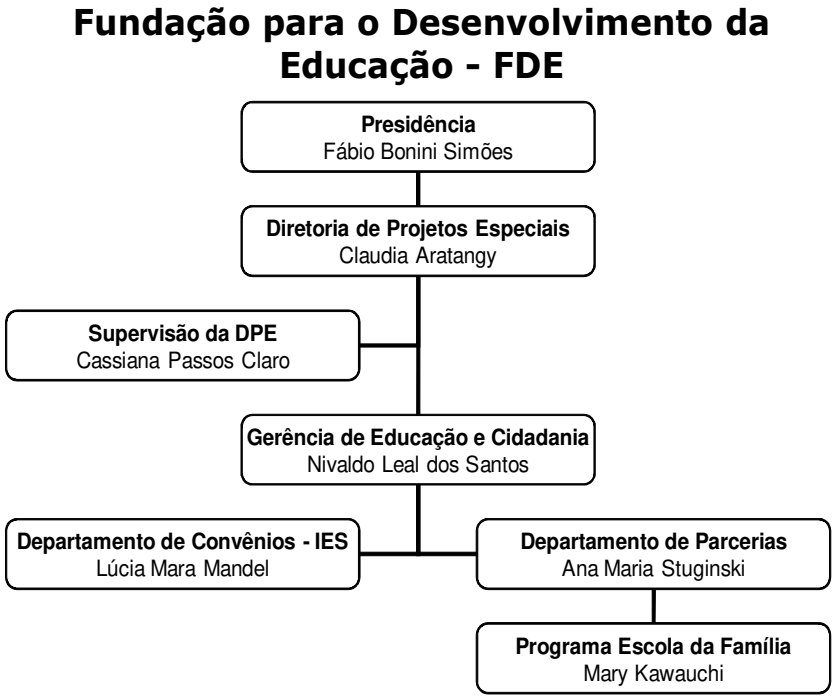
II – comprovação de habilidades específicas, necessárias ao desempenho de sua função junto ao Programa “Parceiros do Futuro”;

III – entrevista a ser realizada por meio de equipe designada pelo Dirigente Regional de Ensino;

Os interessados nas demais atividades poderão desenvolvê-las como pessoas voluntárias, a partir da assinatura do Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, fundamentado na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Todo o Projeto do Programa Escola da Família envolve uma estrutura técnica para cuidar de assuntos diversos, como demonstramos a seguir fazendo uma descrição de cargos e das atividades destes profissionais, a partir da redução do número de escolas.

[40] Disponível no Anexo IV deste trabalho.

Organograma FDE



Fonte: SEE Organograma FDE/2008

A FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação é o órgão responsável pela execução do Programa Escola da Família, que conta com uma estrutura hierárquica composta por: Presidência, DPE – Departamento de Projetos Especiais, GECI – Gerência de Educação e Cidadania, IES – Departamento de Convênios, Departamento de Parcerias e o Programa Escola da Família.

Há ainda uma Coordenação Geral responsável em subsidiar e orientar as Coordenações Regionais na manutenção das diretrizes da Secretaria de Estado da Educação. Ela trata de assuntos administrativo-financeiros, comunicação, manutenção do banco de dados, parcerias abrangentes, orientações técnicas aos seus educadores e recursos humanos (MOPEF: 2008, p. 6).

A Coordenação Regional tem como atribuições supervisionar, propor, implementar e avaliar as ações nas escolas públicas estaduais de acordo com as diretrizes estabelecidas pela política educacional da SEE (Noleto: 2005, p. 19-20). Dar

um caráter pedagógico articulando com o plano gestor e administrar os trâmites legais, os procedimentos que envolvem o contrato, e ações dos educadores universitários.

Ainda estimular parcerias locais e regionais de acordo com a Resolução SEE 24/2005[41], elaborando relatórios de avaliação do programa e os demais controles e impressos. É composta por Educadores integrantes da Diretoria de Ensino: o Dirigente Regional de Ensino; um Supervisor de Ensino; um Assistente Técnico-Pedagógico – ATP, com atuação exclusiva no Programa e um Consultor Técnico – contratado pela UNESCO.

A Coordenadoria Local é responsável por gerir a equipe de Educadores Universitários e Voluntários, ela é composta por um Gestor e um Educador Profissional locados na escola estadual. Tem ainda a responsabilidade de organizar as atividades, o espaço físico, a captação e o acolhimento de parcerias tanto pessoa jurídica como física de acordo com a Resolução SEE 24/2005 e a Lei nº 9.608/98[42].

Na hierarquia da Coordenação Regional, o Dirigente de Ensino é a autoridade máxima e representa a SEE. O Supervisor de ensino é designado pela Diretoria de Ensino, as principais atribuições, entre outras é promover por meio de seu conhecimento e intervenção, o cumprimento dos aspectos legais para o bom funcionamento do Programa.

O ATP – Assistente Técnico Pedagógico é um profissional exclusivo designado pela Diretoria de Ensino, com carga horária integral, nomeado como principal interlocutor entre a Diretoria de Ensino e a Coordenação Geral do Programa.

O Consultor Técnico é um profissional contratado pela UNESCO responsável pelo apoio técnico à Coordenação Geral e Regional na implementação, acompanhamento, avaliação e divulgação das ações do Programa Escola da Família.

Diante do exposto no Manual Operativo do Programa Escola da Família, a formação exigida é a graduação com licenciatura plena. Carga horária: 32 (trinta e duas) horas semanais, sendo 16 (dezesseis) horas cumpridas em visitas às escolas, aos sábados e domingos; 16 (dezesseis) horas cumpridas as segundas e sextas-feiras, atendendo às demandas da Coordenação Regional (MOPEF: 2008, p. 12).

[41] Disponível no Anexo V deste trabalho.
[42] Idem Anexo VII.

Em 2003, os educadores receberam informações da Diretoria de Ensino da região pesquisada que seriam contratados recebendo um valor equivalente a R$ 500,00 (quinhentos reais), para desempenhar a função na unidade escolar, por vinte e quatro horas semanais. A relação de trabalho não teria vínculo com a escola e sim um contrato com a UNESCO, cujo depósito seria efetuado em conta corrente. Assim ocorreu com os outros profissionais, por exemplo, os diretores que optaram pelo trabalho aos fins de semana recebiam a importância de R$ 400,00 (quatrocentos reais), equivalente a oito horas semanais. No formato inicial do Programa, todos os educadores profissionais, coordenadores de área e coordenador técnico são contratados pela UNESCO, com exceção dos educadores universitários que recebem a bolsa-universidade. Para uma melhor visualização apresentamos abaixo sua logística e em seguida o fluxo de pagamento, acrescentando que, o volume de pessoas contratadas reduziu em aproximadamente cinqüenta por cento com o a diminuição do Projeto na rede estadual.

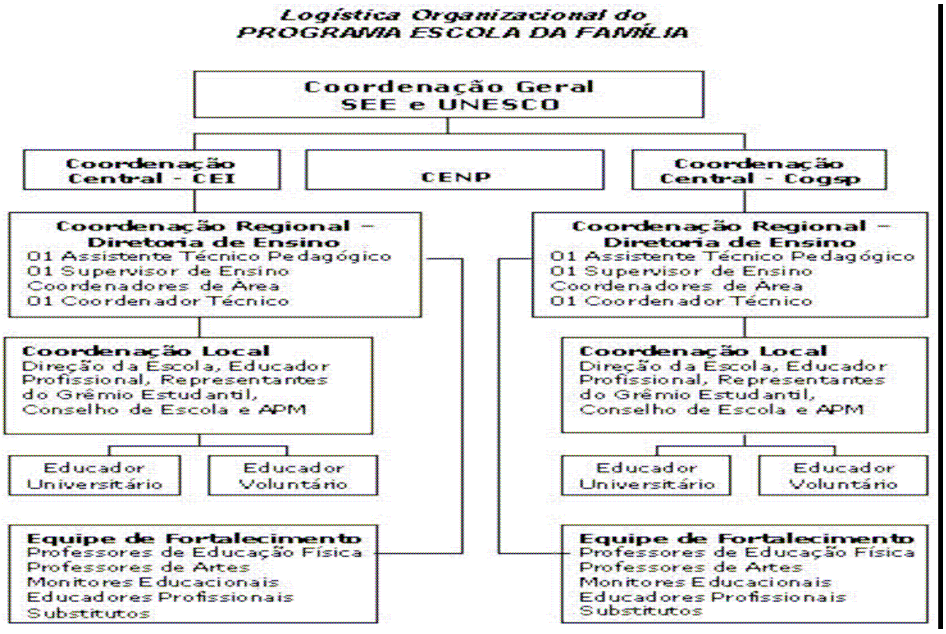
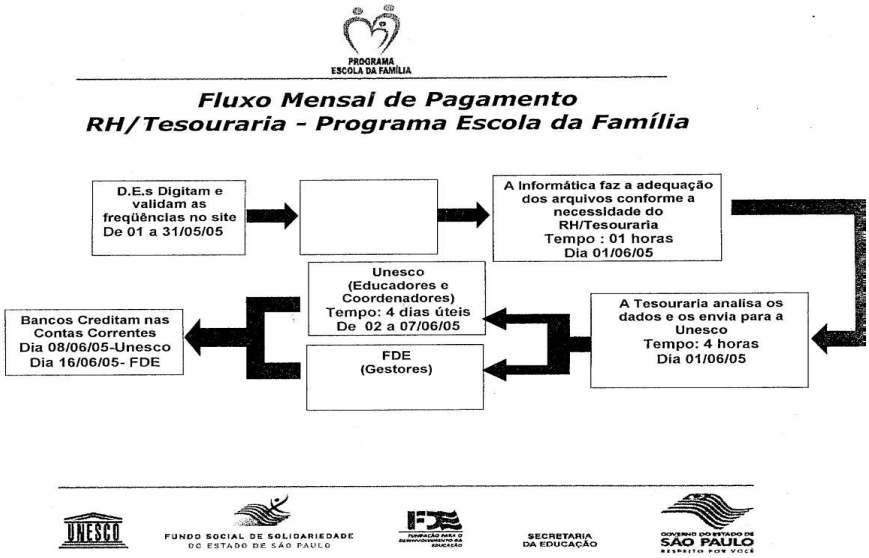


Figura: Logística Organizacional do Programa Escola da Família – Manual Operativo: 2003, p. 11

2.4.1 - Fluxo mensal de pagamentos realizados pela FDE ao Programa Escola da Família



Fonte: SEE/DE - 2008

2. 5 – Educadores que atuam diretamente no Programa

Expõe o documento (MOPEF - Manual Operativo, 2003) que para organizar, desenvolver e coordenar as atividades, o Programa envolveu na sua criação a participação de equipes formada por 29.961(vinte e nove mil, novecentos e sessenta e um), pessoas distribuídas da seguinte forma:

- Dirigentes Regionais;
- Supervisores de Ensino;
- Assistentes Técnicos Pedagógicos Exclusivos (ATPs);
- Coordenadores de Área;
- Gestores Escolares (adesão dos diretores);
- Educadores Profissionais;
- Educadores Universitários;

As Diretorias de Ensino (MOPEF - Manual Operativo, 2003) exercem a Coordenação Regional do Programa, por meio de uma equipe formada por:

- Dirigente de Ensino;

 01 (um) Supervisor de Ensino;

 01 (um) Assistente Técnico Pedagógico – ATP (com atuação exclusiva no Programa);

 01 (um) Coordenador de Área;

 01 (um) Coordenador Técnico;

Essa Coordenação Regional tem como principais atribuições: a) manter atualizado o módulo de Coordenadores de Área; b) participar de reuniões estratégicas promovidas pela Coordenação Central e/ou Geral do Programa; c) organizar e realizar reuniões semanais de programação (quatro horas – às segundas-feiras) e de avaliação e registro (quatro horas – às sextas-feiras) das atividades do Programa, com os Coordenadores de Área, os Educadores Profissionais e Educadores Profissionais Substitutos das escolas de sua região, em horário a ser definido pela DE; d) promover reuniões de capacitação e troca de experiências, em função dos objetivos do Programa, envolvendo toda a equipe técnica acima, proporcionando ainda encontros com:

 Coordenador técnico;

 Educadores universitários;

 Educadores voluntários;

 Direção e corpo docente das escolas;

 Equipe de fortalecimento.

e) estimular e estabelecer parcerias locais, nos termos da Resolução SE 24 de cinco de abril de 2005[43], com os diferentes segmentos da sociedade civil, com vistas à captação de voluntários e colaboradores para os fins de semana; f) ressaltar a importância do estabelecimento de parcerias em relação: aos serviços da área de saúde no sentido de prevenir as DST/AIDS, drogas e violência (eixo saúde); aos representantes do poder público da esfera municipal, especialmente as Secretarias de Cultura, Esportes, Turismo e Saúde; às instituições diversas da comunidade: escolas particulares, centros culturais, empresas da iniciativa privada, agremiações esportivas, escolas de samba, comunidades religiosas, sindicatos, ONGs e outras associações; ao planejamento e execução de ações do cotidiano letivo das escolas integradas às atividades do Programa Escola da Família, tendo como eixo norteador o tema do

[43] Dispões sobre Escola em Parceria, disponível no Anexo V deste trabalho.

desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas; à apresentação de relatórios e levantamento de dados referentes às atividades do Programa Escola da Família das escolas jurisprudênciadas à Diretoria de Ensino.

As escolas da rede estadual de São Paulo têm o compromisso de disponibilizarem os seus espaços físicos e equipamentos, fazendo acontecer às atividades previstas nas determinações da Secretaria de Educação, atendendo à comunidade em geral: alunos e não alunos da rede estadual aos sábados e domingos, das nove às dezessete horas, inclusive durante o período de férias escolares e feriados; articulando os trabalhos com os temas pertinentes ao cronograma de atividades dos fins de semana bem como integrar os profissionais da escola com os do Programa (MOPEF: 2003, p. 15).

2.6 – O PROGRAMA NO MUNICÍPIO

Conforme a divulgação sobre a abrangência do número de escolas abertas aos fins de semana pelos documentos oficiais, a Diretoria do município pesquisado, determinou o cumprimento da medida, abrindo todas as escolas de sua jurisdição em 2003, cerca de aproximadamente 48 (quarenta e oito) unidades escolares.

Porém, em 2007 obedecendo a medida tomada na ocasião da mudança de governo, da mesma forma que ocorreu em todo o Estado de São Paulo, sofreu uma redução de 50% em todas as suas unidades, enxugando também o seu investimento. Falaremos mais tarde sobre esses dados, enfocando também os argumentos apresentados pela Secretária de Educação, nessa ocasião.

Desse modo, a operacionalização dos trabalhos na Diretoria de ensino e nas escolas da região após a medida de redução passou a contar com uma estrutura de 51 (cinqüenta e um) funcionários[44], lotados da seguinte forma:

- 01 (um) ATP;
- 01 (um) Consultor Técnico;
- 13 (treze) Diretor;
- 01 (um) Dirigente de ensino regional;

[44] Dados disponibilizados para pesquisa em 24 de janeiro de 2009, no site do Programa Escola da Família: www.programaescoladafamilia.sp.gov.br .

 23 (vinte e três) Educador Profissional02 (PEB I);

 02 (dois) Professor Efetivo;

 02 (dois) Responsável pela escola;

 01 (um) Supervisor;

 07 (sete) Vice-diretor.

Através dos dados obtidos no site do Programa Escola da Família foi possível construir as tabelas a seguir, demonstrando o volume de atividades em oito municípios da região da pesquisa.

2.6.1 – Total de Participações da Diretoria de Ensino Pesquisada

a) Base de referência para demonstração: agosto/2007, Janeiro, setembro e dezembro de 2008:

Município I – 4.218 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	02- escolas	10- bolsistas	06- voluntários
Janeiro/2008	02- escolas	O7- bolsistas	08- voluntários
Setembro/2008	02- escolas	03- bolsistas	02- voluntários
Dezembro/2008	02- escolas	07- bolsistas	02- voluntários

Município II – 19.773 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	01- escolas	10- bolsistas	05- voluntários
Janeiro/2008	01- escolas	O6- bolsistas	06- voluntários
Setembro/2008	01- escolas	04- bolsistas	--------
Dezembro/2008	01- escolas	03- bolsistas	--------

Município III – 48.638 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	02- escolas	12- bolsistas	10- voluntários
Janeiro/2008	02- escolas	10- bolsistas	10- voluntários
Setembro/2008	02- escolas	13- bolsistas	02- voluntários
Dezembro/2008	02- escolas	08- bolsistas	02- voluntários

Município IV – 11.845 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	01- escolas	03- bolsistas	01- voluntários
Janeiro/2008	01- escolas	O3- bolsistas	01- voluntários
Setembro/2008	01- escolas	03- bolsistas	----------
Dezembro/2008	01- escolas	03- bolsistas	----------

Município V – 5.182 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	01- escolas	4- bolsistas	03- voluntários
Janeiro/2008	01- escolas	O3- bolsistas	03- voluntários
Setembro/2008	01- escolas	03- bolsistas	03- voluntários
Dezembro/2008	01- escolas	04- bolsistas	02- voluntários

Município VI – 278.776 hab. (estimativa IBGE em 2008)			
Agosto/2007	10- escolas	110- bolsistas	34- voluntários
Janeiro/2008	10- escolas	72- bolsistas	16- voluntários
Setembro/2008	10- escolas	33- bolsistas	05- voluntários
Dezembro/2008	10- escolas	55- bolsistas	04- voluntários

Município VII – 189.834 hab.(estimativa IBGE-2008)			
Agosto/2007	04- escolas	77- bolsistas	03- voluntários
Janeiro/2008	08- escolas	44- bolsistas	06- voluntários
Setembro/2008	01- escolas	44- bolsistas	01- voluntários
Dezembro/2008	06- escolas	24- bolsistas	01- voluntários

Município VIII – 18.687 hab. (estimativa IBGE 2004)			
Agosto/2007	01- escolas	02- bolsistas	08- voluntários
Janeiro/2008	01- escolas	01- bolsistas	05- voluntários
Setembro/2008	01- escolas	01- bolsistas	03- voluntários
Dezembro/2008	01- escolas	02- bolsistas	03- voluntários

b) Atividades e Participações do Programa

Eixo Cultura	Agosto/2007	Janeiro/2008	Setembro/2008	Dezembro/2008
Atividades	105.041	91.580	86.197	44.516

Participações	5.492.892	882.506	3.334.107	1.952.353
Eixo Esporte	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	111.026	43.432	86.197	44.516
Participações	3.203.252	1.219.704	3.334.107	1.952.353
Eixo Saúde	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	22.611	6.848	21.530	11.538
Participações	765.320	140.495	648.429	401.652
Eixo Trabalho	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	39.382	5.845	28.919	9.538
Participações	514.564	76.620	389.112	145.345

c) Atividades e Participações da Diretoria de Ensino – Região da Pesquisa

Eixo Cultura	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	540	73	294	116
Participações	12.733	1580	8.465	4.472
Eixo Esporte	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	571	177	449	239
Participações	15.834	4.147	11.377	5.840
Eixo Saúde	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	112	44	59	36
Participações	1.534	557	1.665	524
Eixo Trabalho	**Agosto/2007**	**Janeiro/2008**	**Setembro/2008**	**Dezembro/2008**
Atividades	334	17	245	24
Participações	4.472	150	3.072	345

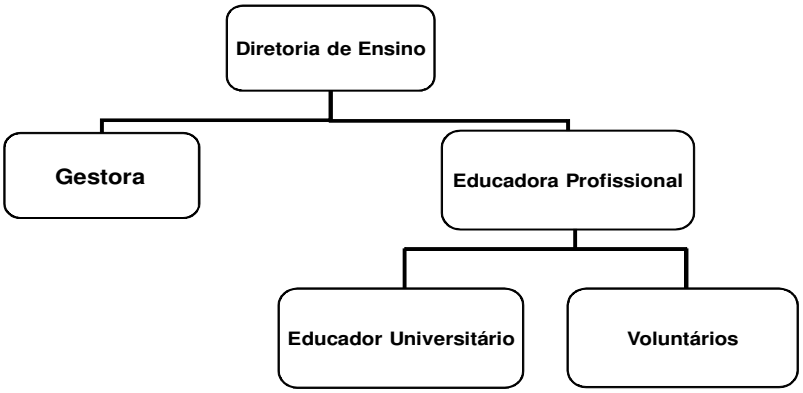
d) O quadro abaixo mostra os números referentes ao mês de dezembro de 2008 na Diretoria – região da pesquisa:

Escolas	**Bolsistas**	**Atividades**	**Participações**	**Voluntários**[45]
24	106	415	11.181	15

[45] Todos os dados numéricos estão disponibilizados no site do Programa Escola da Família: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/emnumeros_2.html. Acesso em dez/2008.

No item seguinte apresentamos o organograma da unidade escolar pesquisada, confeccionado pelos universitários-bolsistas do curso de informática. E a seguir a descrição das funções correspondentes ao cargo ocupado.

2.6.2 - Organograma da Diretoria de Ensino: unidade estudada



- **Diretoria de Ensino:** Órgão Responsável pelo Programa Escola da Família da região de Limeira;
- **Gestora:** Responsável Legal pela escola;
- **Educador Profissional:** Responsável pelo funcionamento do Programa Escola da Família na unidade escolar;
- **Educador Universitário:** Responsável pelas oficinas e cursos;
- **Voluntários:** Educador Responsável pela oficina.

Fonte: SEE/DE - 2008

O Gestor faz parte da Coordenação Local com o Educador Profissional que contribui com seu conhecimento da realidade da semana letiva e a estreita relação com os educadores, possibilita assertivamente as diretrizes para o desenvolvimento das atividades do Programa, fortalecendo o sentimento de pertencimento desta. O ocupante deste cargo pode ser o diretor, vice-diretor, professor coordenador ou professor efetivo, com a anuência da Coordenação Regional, designado pelo mesmo.

O Educador Profissional é o principal responsável pela abertura da unidade escolar aos finais de semana e o principal articulador para a elaboração e implantação dos projetos e os demais processos a ele inerentes; ou seja, fazer acontecer às

atividades de interesse da comunidade em conformidade com as diretrizes do Programa.

A formação exigida do ocupante do cargo é: ser portador de licenciatura plena e deve cumprir uma carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo: 8 (oito) horas cumpridas aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos, na escola estadual designada; 4 (quatro) horas as segundas e sextas em reuniões e orientações técnicas junto à Coordenação Regional; 2 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico (HTPLs) em local de livre escolha. Quanto ao salário, no período de agosto de 2003 a janeiro de 2007, como mencionado, essa categoria de profissional recebia o valor de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, sendo alterado a partir de fevereiro de 2007 para R$ 920,00 (novecentos e vinte reais). Conjuntamente a essa alteração salarial, os Educadores Profissionais passaram a ser respaldados pela Lei nº 500/74 de 13/11/1974, atendendo a uma Resolução específica do Programa – SE 82/2007.

O Educador Universitário é o aluno da Instituição de Ensino Superior conveniada, com o compromisso de contribuir com a comunidade local por meio de atividades sócio-educativas, em contrapartida ao benefício da bolsa-universidade. Dedica 8 (oito) horas no sábado e 8 (oito) horas no domingo. Seu primeiro compromisso ao ser incluído no Programa é desenvolver um projeto de trabalho dentro das exigências do mesmo, destinando à comunidade local o seu conhecimento em ações de seu interesse ou de natureza de seu curso. Essas ações devem compatibilizar com os interesses da comunidade atendida. Deve ainda preparar [46]um Portfólio como registro e avaliação de suas atividades.

O Educador Voluntário é considerado como um dos pilares do Programa tem uma representação quantitativa e qualitativa nas atividades desenvolvidas, valorizando a cultura e a identidade locais.

De acordo com a Secretaria da Educação (2003), a meta de atendimento para 2003 era de: 7 (sete) milhões de alunos e não alunos da Rede Estadual – crianças, jovens e adultos.

Segundo Barbosa (2005, p. 27), esse desafio na maior rede de ensino do mundo, com quase seis milhões de alunos, representa um sonho abrangendo esse universo. E

[46] Secretário-adjunto de Estado da Educação e responsável pela implantação do Programa Escola da Família.

desse modo, realizado em parceria com a UNESCO, “é hoje o maior projeto do órgão no mundo nessa categoria”.

O Programa Escola da Família absorve dentro de suas atividades outras ações designadas pelos acordos de cooperação entre os parceiros. Tais como: a cultura de paz, o Game SuperAção[47], o Programa Brasil Voluntário e o Projeto Escola da Juventude.

2.7 - Investimento

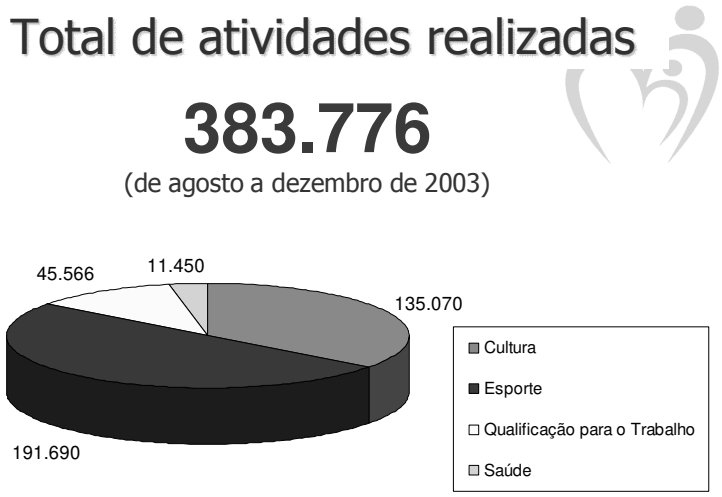
Conforme explicitado pela Diretoria de Ensino (DE), as verbas enviadas às unidades escolares ocorrem uma vez ao ano. Em dezembro de 2003 o Programa enviou a primeira verba de R$ 2.251,56 (dois mil e duzentos e cinqüenta e um e cinqüenta e seis centavos), solicitando um orçamento via APM, discriminando os materiais e as suas especificidades e, ainda, uma sugestão de valores para cada produto. Nessa ocasião, o valor que cada unidade escolar recebia estava atrelado ao número de projetos que ofereciam a comunidade aos fins de semana.

No ano de 2007, o valor foi de R$ 4.198, 00 (quatro mil cento e noventa e oito), e no mês de outubro de 2008 as escolas receberam o valor equivalente a R$ 4.200,00 (quatro mil e duzentos), orientadas a priorizar os projetos relevantes. A instrução fornecida aos Educadores Profissionais é a de que a prestação de contas deve ser de responsabilidade do Gestor de cada unidade. O total de recursos destinados ao Programa foi de R$ 216 milhões (duzentos e dezesseis). A partir de 2007, conforme divulgado pelo Jornal da Tarde em 14 de fevereiro do mesmo ano, este valor foi reduzido pela metade, em detrimento de novos investimentos materiais para as escolas, como veremos no item 2.7.3.

[47] Na base da parceria com o Programa Escola da Família instituiu o programa *SuperAção Jovem* no conjunto da proposta pedagógica para que a escola exercitasse uma nova pedagogia para a formação de jovens.

2.7.1 – Demonstrativo de atividades envolvendo os eixos do Programa:

a)



Fonte: Bases de Dados do Site do Programa Escola da Família - Cadastro de Atividades

Fonte: SEE/DE, 2008

b)

Participações Registradas

Ano	Participações
Ago a dez/ 2003	7 milhões
2004 (média mensal)	7 milhões
2005 (média mensal)	9 milhões
2006 (média mensal)	11 milhões
Maio de 2007	6.855.355
Junho de 2007	**8.085.730**

Fonte: SEE/DE – 2008

c) Conquista do Programa no período de 2003 A 2006, comemorada pela Secretaria de Educação no Estado de São Paulo:

Principal Conquista

- Redução de **39,5%** do índice de violência nas Escolas Estaduais no período de 2003 a 2006

Fonte: Relatório de Progresso UNESCO – 2006/ CIE

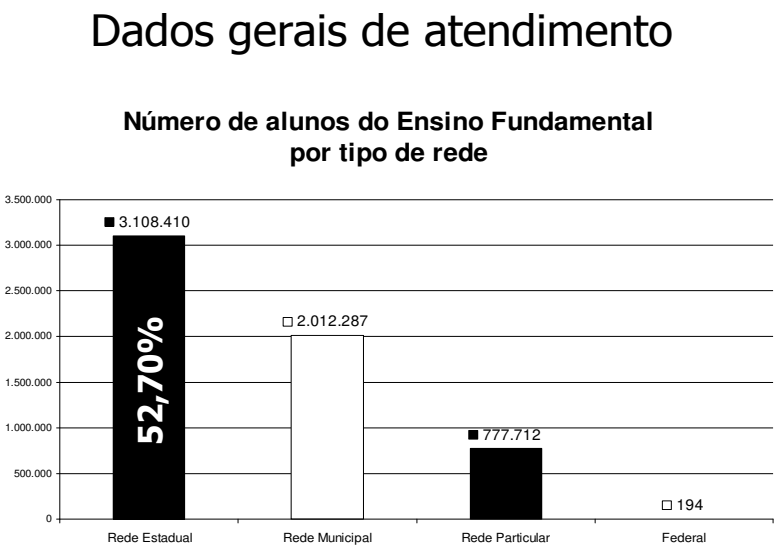
No Segundo Congresso do Programa Escola da Família, realizado no dia 23 de agosto de 2005, no Palácio de Convenções do Anhembi em São Paulo, os dados apresentaram um declínio no índice de violência. Afirmando os expositores que, depois da implantação do Programa, as ocorrências contra a pessoa e o patrimônio nas escolas de toda a rede estadual caíram 39,5%, segundo pesquisas da Secretaria de Estado da Educação. Houve redução de 46,5% nas agressões físicas e acima de 81% no porte de drogas. Na vizinhança das escolas, os índices gerais de violência foram reduzidos em 36%[48].

No entender da Secretaria de Educação, a redução dos índices confirma que, aumentou a preocupação e o cuidado de morados com as escolas em todo o Estado. Ainda que, desde o começo do Programa, as depredações caíram em 34,6%, as pichações em 35,3% e as invasões em 37,2%. Nas ocorrências contra a pessoa, a redução é ainda mais significativa: os furtos caíram 45,5%, e o porte ilegal de arma 38,1%.

[48] www.escoladafamilia.sp.gov.br/notícias/2005_08_15.html. Consultado em: 25/07/2008.

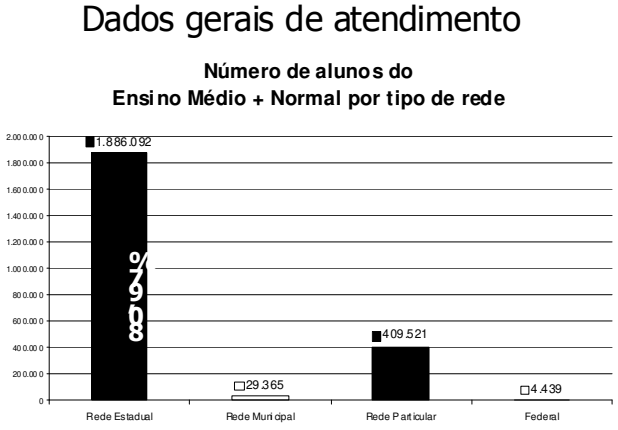
2.7.2 – Outros dados apresentados pela Secretaria sobre o atendimento:

a)



Fonte: SEE/DE 2008

b) Outros dados referentes ao período 2006/2007



Fonte: SEE/DE 2008

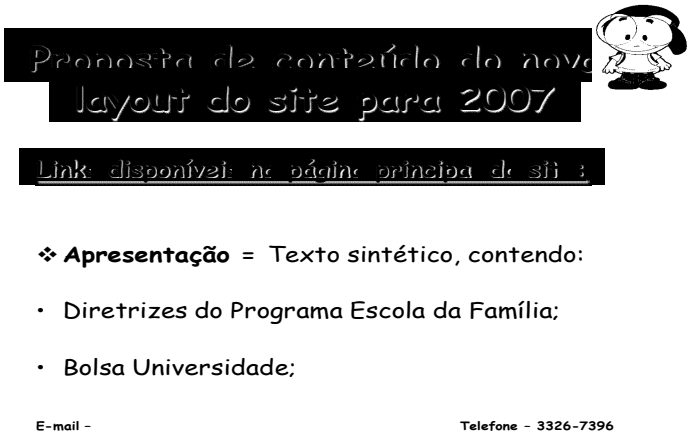
SÍNTESE NUMÉRICA 2006 ~ 2007	Abril a dezembro 2006	Janeiro a junho 2007	Diferença em %
MUNICÍPIOS	645	640	**-0,78**
ESCOLAS ESTADUAIS PARTICIPANTES	5.306	2.334	**-56,01**
ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES	447	311	**-30,43**
EDUCADORES ENVOLVIDOS	10.660	4.784	**-55,12**
EDUCADORES UNIVERSITÁRIOS (BOLSA UNIVERSIDADE)	30.322	19.232	**-36,57**
UNIVERSIDADES CONVENIADAS	320	320	**0,00**
VOLUNTÁRIOS CADASTRADOS	26.477	20.885	**-21,12**
MÉDIA MENSAL DE ATIVIDADES REALIZADAS	570.129	279.895	**-50,91**
MÉDIA MENSAL DE PARTICIPAÇÕES REGISTRADAS	12.181.509	6.084.601	**-50,05**

Fonte: SEE/DE - 2008

d) Meios e ferramentas de comunicação do Programa:

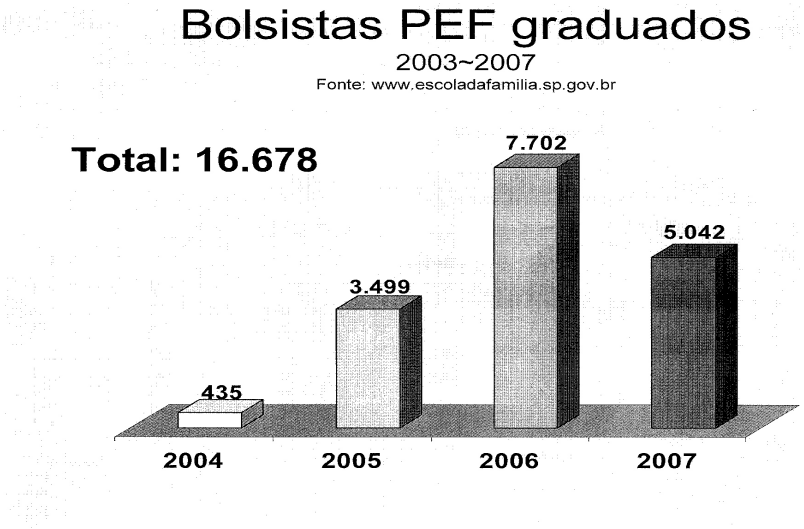
São utilizados para apresentação de dados, cadastros em geral: de atividades realizadas, de troca de informações, slides-cursos e palestras, educador, universitários, voluntários e parceiros, entre outros:

- Site: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/;
- Símbolo da família;
- Boneco do Programa Escola da Família.



Fonte: SEE/DE - 2008

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de estudantes graduados por meio do Programa Escola da Família no período de 2004 a 2007, bem como o número de bolsas concedidas totalizando 16.678 (dezesseis mil seiscentos e setenta e oito).



Fonte: SEE/DE – 2008

2.7.3 – Mudança no Programa Escola da Família

Importante observar que no final de 2006 e início de 2007, houve modificação na forma de contratação dos Educadores responsáveis aos fins de semana. Passou a ser

contratado pela Lei 500/1974, tendo os mesmos direitos que um professor na categoria ACT (Admitido em Caráter Temporário) e PEB I (Professor de Educação Básica). Este profissional participa do processo de atribuição na Diretoria de Ensino ao final do ano letivo, mediante cadastro em dia pré-fixado.

Outra mudança em nível de redução do número de escolas pela metade, conforme uma pesquisa feita pela Fundação SEADE e SEE/FDE (autopreenchimento via web) no Estado de São Paulo. No caso da Região do município pesquisado, representado pela Diretoria, permaneceram 24 (vinte e quatro) e no município, 9 (nove) escolas, desse número 03 (três) foram substituídas por outras 03 (três). Essa troca, de acordo com o exposto na reunião de educadores foi no sentido de que os Diretores se apresentaram acessíveis e outros não acessíveis ao fechamento e abertura.

Em entrevista ao Jornal da Tarde, em 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, afirmou que houve uma diminuiu na média em 50% do número de escolas atendidas pelo Programa Escola da Família, e que foi desativado em 2.882 (dois mil, oitocentos e oitenta e dois) estabelecimentos e mantido 2.334 (dois mil trezentos e trinta e quatro). Alegando na ocasião que o Programa na forma que estava tinha um custo de R$ 216 (duzentos e dezesseis) milhões ao ano. Dessa forma, a pesquisa feita pelo Estado[49] mostrou a seguinte situação: de um total de 5.216 (cinco mil, duzentos e dezesseis) escolas que abrigavam o Programa, em mais da metade vivia-se uma situação que não justificava as despesas feitas; o índice de participação era baixíssimo em várias unidades; e que certas escolas eram geograficamente bem próximas de outras, não se justificando a duplicação de esforços e gastos; que não havia um controle adequado de freqüência, dedicação e produtividade das atividades do Programa. Além disso, no período de observação delimitado pela entrevistada dada pela Secretária, faltava e continua faltando foco para o trabalho, metas e avaliação de resultados. Porém, os dados referentes a 2008 poderão posteriormente, ser conferidos no site do Programa (www.programaescoladafamilia.sp.br). Diante do fato de nossa pesquisa ter sido concluída em novembro de 2008, os resultados posteriores não estavam ainda disponíveis.

[49] Disponibilizada no site: http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/noticias/2007_01_12.html. Acessado em: 25/07/2008.

Ainda na explicação da Secretária (2007), o aspecto fundamental desta avaliação foi que na maioria das escolas em que o Programa foi desativado, o número real de pessoas interessadas atingia patamares absurdamente baixos. E, boa parte das escolas se encontrava em regiões que não se poderiam considerar carentes ou "socialmente vulneráveis".

Para esta havia ainda equívocos referentes aos dados, números e controle de presença não os considerando confiáveis. Dessa forma, afirma a Secretária (2007) que não se fazia a contabilização da presença de cada indivíduo no local, mas sim se produzia registros de participações, nome dado à soma de atividades de uma mesma pessoa, num mesmo dia, o que produzia distorções notáveis – sempre para cima. Então nesse sentido na fala de Castro,

> um indivíduo que passou uma manhã numa Escola da Família, onde jogou futebol por cinco minutos, viu um curta-metragem de meia hora e depois disputou 1set de vôlei, acabou registrado como sendo "3 participações". Se pouco antes da saída, ainda entrou num curso de artesanato e numa aula de teatro, acabou promovido a "5 participações (CASTRO, 2007)[50].

Nessa perspectiva, segundo ela, ocorrendo desta forma todos os fins de semana, acabará registrando 40 (quarenta) *"participações"* mensais; um ritmo com um público de que 25 (vinte e cinco) pessoas que poderá gerar 1000 (mil) "participações" por mês: "um número que nem de longe justifica seu investimento" (CASTRO, 2007).

No mesmo documento, ao referir-se à redução do investimento, o Governo do Estado, divulgou uma lista de 17 (dezessete) ações a ser realizada "em curto prazo em urgentes melhorias na rede pública no valor de R$ 207 (duzentos e sete) milhões". Nesse conjunto de investimentos se encontram a montagem de 202 (duzentos e duas) brinquedotecas e 3.584 (três mil, quinhentas e oitenta e quatro) experimentotecas, 20.174 (vinte mil, cento e setenta e quatro) computadores, 140 (cento e quarenta) mil conjuntos de carteiras e cadeiras, 50 (cinqüenta) ônibus e outras melhorias. Esse investimento foi divulgado pelo governo Serra que iria começar no ano de 2007, envolvendo também o segundo professor, foi dito por ele próprio "uma novidade

[50] Os dados sobre a redução das escolas e a justificativa de seu fechamento foram obtidos no site do Programa Escola da Família: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/, acessado em 20 de dezembro de 2007.

estratégica no esforço de educar cidadãos do futuro, custa cerca de R$ 36 (trinta e seis) milhões" (CASTRO, 2007).

Diante dessa realidade, segundo a Secretária de Educação (2007), o governo do Estado de São Paulo teve fortes argumentos para suspender o Escola da Família em determinadas escolas, em nome de outros benefícios. Dentre as precauções tomadas, o Programa segue de forma original em todo o Estado, permanecendo em pelo menos uma escola por município, houve um reagrupamento dos estudantes, demissão de alguns educadores profissionais, e, além disso, a Secretaria da Educação decidiu manter as bolsas de todos os estudantes, inclusive daqueles que trabalhavam em escolas que foram desativadas. Até o final de 2007 houve um período inativo de oferta de inscrição de bolsas, mas no início de 2008 retomou as inscrições de novos bolsistas, foram retomadas devido ao grande número que já haviam deixado o programa, quer seja pelo término de sua faculdade, quer seja pela adesão ao Prouni e outras formas de bolsa (CASTRO, 2007).

Na fala da Secretária, muitos desses jovens, em 2007 tiveram suas bolsas cortadas, e tal episódio não teve relação com as mudanças ocorridas no Programa nem com a Secretaria de Educação. Pois, enfatiza que eles estavam matriculados em estabelecimentos de ensino privado, cuja situação de débito frente à administração federal, os impediu de receber esse tipo de benefício. A normalização do pagamento das bolsas ocorreu a medida que os seus dirigente regularizassem a situação. Ao divulgar essas informações, a Secretária, manifestou o reconhece das falhas observadas no Projeto e ao mesmo tempo enfatiza a preocupação com o desperdício dos recursos aplicados até aquele momento. Entretanto, esses argumentos são endossados no discurso da falta de qualidade almejada pela população com relação ao ensino público. Para ela, "Já se tornou célebre, no País, a constatação de que a população paga impostos elevados para receber serviços de qualidade não condizente com eles" [51].

No município de nossa pesquisa a medida adotada permitiu que nove escolas permanecessem abertas, considerando-as como unidades pólo numa determinada região. Nesse sentido, os diretores puderam optar sobre a permanência do Programa

[51] Entrevista disponível em: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/; acessado em: 10 de março de 2008.

em seu estabelecimento. Outras escolas foram reabertas, transferindo os materiais e o pólo fechado. Dois diretores de nossa pesquisa – de uma unidade escolar fechada e outro de unidade reaberta, acreditam no investimento feito. Mas, desconhecem uma possível relação com a redução do Programa. No começo de 2007, receberam da dirigente a informação que as escolas deveriam fechar, e o motivo era a pouca participação.

> a verba foi aumentada no Programa Escola da Família. Antes o dinheiro era pouco e faltava material, porque vinha no começo do ano. Com a saída do Chalita, espalharam um boato que as escolas iam fechar, mas depois foi normalizado. As escolas de..., não foram beneficiadas com brinquedotecas e experimentotecas. Pelo que sei as escolas receberam carteiras, cadeiras e computadores, e também os diretores das escolas de ensino médio receberam materiais pedagógicos (Diretor A, outubro/2008).

> a minha escola foi fechada porque começaram a aparecer alguns elementos e quebravam os vidros e a pichavam. Os pais começaram a reclamar e a retirar os seus filhos porque tinham medo. Então não tinha como resolver essa situação, preferi fechar e a Escola da Família foi transferida para outra que queria abrir. Estou vendo alguma mudança, mas não recebi nada ainda (Diretor B, outubro/2008).

Por outro lado, os depoimentos acima, mostram ainda uma contradição em relação a evasão dos participantes no Projeto. Mostrando que a falta de material de trabalho ou a sua danificação, são fatores que vem interrompendo a realização dos cursos e das atividades como um todo. As concepções demonstram que o Projeto deveria receber uma atenção dos órgãos responsáveis, na qualidade dos serviços oferecidos.

Uma moradora de 16 (dezesseis) anos relatou que a reposição dos materiais não ocorre constantemente gerando prejuízos na permanência dos participantes e profissionais, sendo assim

> "comecei a participar do curso de pintura, mas parou porque a tinta estava dura e não tinha muita opção de cores. A gente se inscreve nos cursos, mas muita coisa começa e depois para (Cássia [30 anos], 2008)".

O depoimento da moradora reforça a imagem de desestimulo, ao passo que as informações dadas a seguir pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) são bastante otimistas, ao apresentar as conquistas na reunião de educadores

inicio de 2008. Apresentou-se que durante o ano de 2007, houve várias capacitações para educadores universitários, tais como: “a Bola da Vez”, em 39 (trinta e nove) Diretorias de Ensino; “Se Toque”, em 2 (duas) Diretorias de Ensino; sobre o “ECA[52] no Escola da Família”, realizou-se em 28 (vinte e oito) Diretorias de Ensino e “Formação de Empreendedores”, em 90 (noventa Diretorias de Ensino; realizou-se encontros de “Orientação Técnica” mensais, durante o segundo semestre; “Encontros mensais” com Professores Titulares de cargo como Gestor; e houve “Remanejamento das escolas” participantes do Programa.

Quanto às metas coletivas, destacaram-se conquistas pontuais em ações como[53]:

- Redução da evasão de universitários do Programa para outras instituições mediante as provas do ProUni - 4.909 (quatro mil, novecentos e nove), em 2007;
- Média mensal de 8 (oito) milhões de participações registradas, representando um acréscimo de 14%;
- Todas as escolas do Programa com: Instituições parceiras; voluntários 2.001 (duas mil e uma) Unidades de Ensino; Gestor.
- Manutenção de verbas para as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares;
- Manutenção das parcerias e voluntários: mais de 20 (vinte) mil (outubro/2007);
- Número de atividades – mais de 280;

Outro ponto realçado foi sobre a meta que deveria ser alcançada ao final de 2008, principalmente na ampliação dos horizontes culturais das comunidades, e as ações geradas nas unidades escolares para:

- Atualização permanente das informações registradas no site;
- Fortalecimento das ações do eixo Saúde;
- Otimização dos projetos dos universitários;
- Implantação do projeto piloto Oficinas Culturais – (doze DEs COGSP);
- Aprovação da entrada de novos universitários para o ano de 2008.

O que se tem observado até aqui é que a política adotada ao Programa, decretada com princípios democráticos valoriza a cultura do “participacionismo” das

[52] Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990.

[53] O conteúdo sobre as conquistas de 2007/2008 e as metas, foi disponibilizado na reunião de Educadores Profissionais, realizada na Diretoria Regional em fevereiro de 2008.

pessoas, para garantir a efetiva abertura dos espaços escolares. Um processo que se assemelha ao de transição de uma administração centralizada e toda-poderosa para outro modelo de gerenciamento do Poder Público, em que a descentralização e a participação cidadã aparecem como estratégia para revigorar um Estado insuficientemente irrigado pela democracia.

Para Krawczyk (2002), a descentralização, nas suas diferentes dimensões (para o mercado, Estado, municipalização e para a escola), consolida um dos principais eixos da reforma educacional em curso da América Latina, caracterizando uma nova organização e gestão do sistema educativo e da escola.

O que ocorre com freqüência na supervalorização e desconcentração dos serviços, ficando muita responsabilidade por conta da escola e da sociedade.

III – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Como se pode conferir pelos documentos analisados, este foi pensado para o Estado de São Paulo como um Projeto sistêmico, trabalhando com toda a Rede Estadual de Ensino e costurando outros projetos já implementados na SEE. Foi assim caracterizado, pelos seus idealizadores, como veículo destinado a ouvir a voz daqueles que desejam à diminuição da violência, a ampliação da participação da comunidade, a melhoria do convívio escolar, a criação de mais espaço para atividades culturais, esportivas e de lazer. Todo esse contexto, segundo os idealizadores, trata-se da fusão do que se pode chamar de um novo Programa afinado ao conceito de qualidade educativa da política educacional, projetada a partir de 2003. Isto posto, de acordo com Barbosa (2005, p. 27), "a ousadia estaria justamente em sair do micro das ações e partir para as questões solicitadas pela Rede". Ademais o autor afirma que o espaço destinado ao Programa na unidade escolar,

> com essa variedade de opções, apresenta-se à comunidade um novo mundo, repleto de possibilidades. Abre-se o espaço para novas formas de expressão e de convivência. A família se reúne no mesmo local, participando, aprendendo e fortalecendo o relacionamento pelo maior contato entre pais e filhos (BARBOSA: 2005, p. 28).

Paro (2000, p. 9), tem visto durante o seu estudo que a questão da participação ainda não encontra ressonância nas decisões que interessam de fato aos pais e outros seguimentos envolvidos com a educação. Mesmo com todo o esforço das reivindicações do passado e a sua incorporação, os problemas originados pela precariedade dessas relações emperram e não permitem chegar a patamares de compreensão de uma autocrítica. Isso porque no entender de Libâneo (1989, 12-13), a questão não trata a escola pública para todos, mas sim, realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógicos e didáticos.

Desse modo, democratizar o ensino é ajudar o aluno a se expressar bem, a desenvolver o gosto pelo estudo e a dominar os saberes escolares, ajudando-o assim com a formação de sua personalidade social.

Concretamente, diz Duarte Júnior (1986, p. 60), a escola resulta do amálgama entre a sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída. E este amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares como elemento central, pelo qual a instituição escolar realiza os processos de formação do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente.

Para Paulo Freire (1983, p. 3), numa sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, seguramente os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Os programas e projetos educativos só conseguiram o seu status humano a partir do momento em que educadores, cujas consciências libertadoras propiciem a formação de outras consciências desvencilhadas da servidão. Porém, nesse sentido, longe de serem educadores paternalistas de programas salvacionistas, a sua composição poderia, assim, ser entendida como um caminho que se pudesse aliar o esforço a *práxis*.

Porém, uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais aos sujeitos fins. Portanto, para o autor a *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo no sentido de transformá-lo, pois sem ela é impossível superar a contradição de opressor-oprimido. Essa superação se da pela imersão crítica dos oprimidos na realidade opressora em que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (PAULO FREIRE: 1983, p. 40).

Importa uma reflexão maior sobre a questão da participação da população na escola estatal básica, por meio de intenções de caráter subjetivas, que objetiva razões que tem a ver, em grande medida, com as iniciativas necessárias para a superação da situação de precariedade do ensino público no país. Novamente sob a intervenção de Paulo Freire (1983, p. 43-44), a questão não está em explicar o escopo às massas, mas em dialogar com elas sobre as suas ações as quais, suas práticas implicam no poder

político. No entanto, qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, que levará a enfrentar, culturalmente, a tradição da dominação.

Um pensar nessa realidade capta um singelo fio de consciência e de fazer crítico para superar a sua condição de focalista. Ganhando a consciência da totalidade o educador humanista, alcança um saber fazer numa visão que busca a dialogicidade, cujo Programa pede na sua elaboração um canal de participação. Para tal, se trata de ensinar o saber, e o saber fazer críticos como pré-condição para a sua emancipação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida.

Por outro lado, a qualidade total[54] passou a ser um termo explorado com freqüência e que fortemente acompanhou os discursos de modernização da escola. Esse termo adequou o ensino a competitividade do mercado internacional, à nova vocacionalização, à incorporação de técnicas e linguagens de informática e comunicação, à necessidade de abertura da universidade aos financiamentos e produtividade. Entre outros termos, configurou-se assim um discurso neoliberal para a educação, abrindo espaços aos diversos contextos antagonistas e conflitos de adaptação das instituições.

Fortemente fomentador da expansão do ensino privado, o pensamento neoliberal contrapõe ao ensino gratuito e de qualidade. Ele é, todavia, sustentado por instituições como o FMI, Banco Mundial, pelos grandes conglomerados e corporações internacionais. Enfatiza mais os direitos dos consumidores do que a liberdade pública e democrática, contestando a participação do Estado no amparo aos direitos sociais (MARRACH, 1996, p. 42).

Mas o ideal de gestão democrática da escola pública continua sendo perseguido nas várias conferências brasileiras de educação, organizadas pela ANPED, ANPAE,

[54] Na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional, foi assumido pelo campo produtivo num sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas. Sob a retórica da fisionomia conservadora, funcional e coerente com ataques sofridos pelos espaços públicos. Presume uma dinâmica, na qual Gentilli (1995, p. 116) chamou de "duplo processo de transposição". Sendo que a primeira dimensão deste processo remete ao deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos. Porém, no final dos anos 80 e início dos anos 90, evidenciaram-se um processo de cooptação intelectual projetados pelas agências de financiamento internacional e os novos governos – de perfil neoliberal e neoconservador (GENTILLI: 1995, p. 125).

Cedes, Ande, Consed, Undime, durante toda a década de 1980 (SANTOS FILHO: 1998, p. 49). Nos anos de 90, porém, a ênfase recai na materialização de interesses privativistas ao campo da gestão escolar, e a reforma educacional implementada no Brasil, interferindo na estrutura organizacional da escola. Isso tudo Influenciou a dinâmica cotidiana e a operacionalização da escola. Apareceram neste contexto, as políticas globalizantes reforçando a importância e a consolidação de uma gestão descentralizada, focada na escola. Reafirmando que os termos Globalização e descentralização "... são dois conceitos controvertidos porque expressam novas formas de organização de governo: a regulação econômica, social e política" (KRAWCZYK: 2002, p. 60). A abertura para um mercado internacional provocou um alargamento do conhecimento, e também, ao mesmo tempo, uma sensação de insegurança nas relações sociais, ocasionando um esfriamento das relações interpessoais. A entrada para a globalização exigiu um mercado de trabalho mais competitivo, e de maior qualificação profissional, causando um desequilíbrio no sistema educacional, tornando-o um aparelho excludente. Longe de negar a fundamentalidade da educação para o contexto econômico e social contemporâneo, mas muitas indagações permanecem presentes. Ao mesmo tempo em que corremos o risco de tentar transpor, de forma linear, modelos educacionais exitosos de outros países de economia avançada para o cenário nacional.

Para Castanho (2001, p. 24), "... a globalização contemporânea, [...], provocou um choque na cultura nacional, pela colisão ao seu centro de irradiação: o Estado Nacional ocasionou profundas reformas na estrutura e organização da educação. A intensa desconstrução atingiu a cultura nacional periférica, seus valores e a expressão lingüística incorporado, interferindo no sistema educacional atual (CASTANHO: 2001, p. 24).

Portanto, afirma a autora abaixo que

> a reforma educacional na América Latina teve como eixo central a reestruturação do Estado e a gestão do sistema educativo na escola. O paradoxo da reforma aponta preocupação que pouco tem a ver com questões propriamente educativas, muito mais com a busca da nova governabilidade da educação pública, distinta da que imperou no modelo do Estado do bem-estar social, obrigando a uma nova interpretação da Reforma. (KRAWCZYK: 2002, p. 59).

Nessa discussão, acrescenta Connel (2005, p. 15), a educação foi trazida para o contexto da assistência social, correlacionando aos níveis de educação, de um lado, fazendo frente aos índices de desemprego mais altos e salários mais baixos de outro, ao surgimento de uma idéia de um *"ciclo de pobreza".* Ao ser alimentado pelas baixas aspirações e carências, levam as crianças a um execrável rendimento na escola e, por sua vez, ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza da próxima geração. A vista disso, a educação compensatória passa a ser uma forma de romper este ciclo e de interromper a herança da pobreza e a ameaça de violência.

Seguindo essa lógica, acrescenta o autor que programas financiados com fundos públicos foram criados a partir dos anos 60 e 70 em alguns países ricos. Dentre estes países estão os Estados Unidos, incluindo Grã-Bretanha, Países Baixos e Austrália. Os programas precisam sofrer algumas modificações para adequar-se a cada um desses países. Os programas são planejados para compensar a criança pobre, enriquecendo o seu ambiente educacional. Eles geralmente são administrados separadamente do orçamento convencional (CONNELL: 2005, p. 16).

A participação dos pais, alunos e comunidade nos espaços escolares e também na gestão da escola, passa a ser um alvo importante e poderia influenciar positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. No contexto de *"reformas educacionais"* e na redefinição do papel do Estado, de acordo com Setúbal (1997, p. 121), a questão educacional só adquire sentido para a sociedade como um todo. Isto é, no contexto das esferas pública, econômica, cultural e social, quando relacionada a um modelo de desenvolvimento produtivo norteado por um sentido solidário da vida e uma ética pública.

A gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, só veio a ser implantada no Ensino Público a partir da Constituição Brasileira de 1988. Isso possibilitou o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, por meio de eleições de dirigentes, Conselhos de Escolas, liberdade de expressão, pensamento, condições materiais e salários. Porém, limitando suas ações pela burocracia do sistema econômico que barravam as

transformações necessárias, utilizando-se de pessoas como instrumento de repasse da ideologia como conceito pedagógico. Ou seja, para Duarte (1986, p. 27), o mundo *circunscreve* aquilo que pode ser captado pela consciência, e a nossa consciência aprende coisas por meio da linguagem empregada e que ordena a nossa realidade. Assim o real será sempre um produto dialético do jogo existente entre a materialidade do mundo e o sistema de significação utilizado para organizá-lo.

O evento contraditório pode ser creditado aos movimentos estudantis do final da década de 60 e ao fortalecimento das ações em prol da democratização, mas a preocupação nacional com a gestão educacional coletiva na construção de uma escola moderna apareceu no Brasil desde a década de 1930, configurando para essa abertura (BASTOS: 2001, p. 98).

Verifica-se, a partir de então, que o sentido de participação da família e da comunidade, no interior da escola, tem sofrido algumas mudanças. Usualmente pode ser focalizada como um problema de gestão, a mecanismos como: associação de pais e mestres, conselho de escola e grêmio estudantil (GHANEN: 2004, p. 163).

Para Gadotti (1998, p. 15), não há mudanças na escola sem uma concepção de Estado. Ela própria deve mudar por dentro, a partir dela mesma. Mas ela, sozinha, não muda, sem uma concepção de Estado e de educação. Historicamente o Estado brasileiro tem sido monopólio das elites econômicas. A escola estatal não é necessariamente pública. Para ser pública ela precisa ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e ação político-pedagógicas.

Nesse sentido a própria LDB 9394/96 apresenta um caráter descentralizador, destacando a gestão democrática como principal forma de integração da educação com a dinâmica de organização da sociedade. No artigo XIV a Lei diz: “Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Então, a Lei estabelece que a escola deva, efetivamente, aproximar-se da comunidade,

integrando-se a ela e fazendo com que a mesma também participe de forma ativa, desse processo (BRASIL, 1996).

Questões de eficácia de políticas educacionais, que contam com a família, são, portanto, pertinentes e oportunas, sobretudo quando se considera que o dever de casa integra uma concepção particular de instrução, de organização da aprendizagem, e de trabalho escolar (CARVALHO: 1996, P. 57-75). Há que se perguntar, como e até que ponto a política educacional aproxima a família e a comunidade da escola?

Nesse percurso, delimitamos para nossa pesquisa a comunidade usuária dos serviços, ofertados pelo Programa Escola da Família, aos fins de semana. Ela confere um significado importante no processo de ocupação do espaço escolar e aquisição dos saberes, formados dentro do ambiente escolar. Esta comunidade está constituída por alunos e não alunos, por pais, professores, lideranças comunitárias, de um lado e de outro, os idealizadores e implementadores, constituídos por gestor, educador, universitários e voluntários responsáveis pela execução dos trabalhos aos fins de semana.

O termo *"comunidade*[55]*",* aqui trabalhado não pretende ter um significado rigoroso de cunho sociológico (PARO, 1995a), mas, tão somente a representada no ambiente interno e externo apropriado pelo Estado. Refere-se ao conjunto de pessoas, como usuárias potenciais ou efetivas desses serviços, por residirem na região definida como entorno da escola. Por escola entendem-se os profissionais que atuam no seu interior, já que a escola em si não tem significado sem as pessoas e os profissionais que nela atuam. Dizendo de nosso modo, paredes e móveis não fazem pulsar o seu coração. Por Escola da Família, entende-se um Programa pensado com intuito de

[55] Alguns sociólogos compactuam com a idéia de que é difícil definir comunidade, porém, alguns deles nos possibilita a aplicá-las a educação. Tönnies (1979) a apresenta como tipos básicos de grupos sociais e seus sistemas de classificação, e considera o seu desenvolvimento a partir da família e sua perfeição está na expressão encontrada na aldeia, embora uma pequena cidade possa ser considerada uma comunidade por se caracterizar um elo de confiança, afetiva, íntima, que vive exclusivamente junta. Por ser durável, pode-se considerar um organismo vivo e sua força coesiva na forma de consenso, baseada no conhecimento e na homogeneidade das experiências entre as pessoas que ali residem. Outro sentido atribuído por Bauman (2003, p. 53) é que esta é "tecida de compromissos, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis (...)" que tais compromissos que tornariam ética a comunidade, seriam inerentes ao compartilhamento fraterno que reafirmam o direito de todos a um seguro comunitário contra os possíveis erros, desventuras, pois são riscos inseparáveis da vida do indivíduo.

despertar na comunidade o senso de pertencimento de todos os atores e sujeitos do complexo escolar.

Partiu-se, inicialmente de um levantamento da população participante do Programa Escola da Família, numa unidade escolar no município do interior do Estado de São Paulo, com uma população equivalente a 270 (duzentas e setenta) mil habitantes; do conhecimento da escola como coadjuvante; do Programa Escola da Família como política de governo, suas ações e execução no interior da escola, das observações e participação nas atividades oferecidas, elaboração de um caderno de campo com registros das observações e aplicação de uma entrevista individual ou em grupo, seguido de um roteiro de questões semi-estruturadas, constituído de conversas com participantes e, nas atividades oferecidas como observador-participante no grupo de atividades livres e monitoradas.

Paro (1995b, p. 20) entende que não basta ter somente a necessidade de participação na escola, é preciso, entretanto, verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. Além da parte legal e da estrutura que se dispõe à ocupação do espaço escolar, qual é a qualidade dessa apropriação no âmbito dessa política, presentes tanto na escola como na comunidade?

Sobre esse aspecto, Paulo Freire (1979, p. 18-19), vai perguntar qual a mudança que a educação pode operar nesse contexto tumultuado de relações? E ainda, o que se pode fazer numa sociedade, cuja dinâmica estrutural é a dominação de consciências. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes. Combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política, e igualmente na concepção pessimista de que a sociedade se reproduz mecanicamente pela educação. A advertência do autor, nesse terreno por ele analisado, é que dentro das possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador, e todo profissional, a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. É enfático ao dizer que não se trata de diálogo romântico entre os oprimidos e opressores, mas entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimido.

Pois, seria ironia concebermos uma escola comunitária numa sociedade de classes. Ela faz parte da sociedade e não “é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe penetram” (FREIRE: 1979, p. 13).

3.1 – A escola focalizada

A concretização do objetivo acima supõe uma análise da política de integração escola-comunidade nas escolas estaduais paulistas: um estudo de caso do Programa Escola da Família na periferia do município. Acreditando que a escola e a comunidade são duas instituições importantes na formação do cidadão crítico, apesar de ambas demonstrarem encontros, de um lado, e desencontros, na maioria das vezes, como constatados nos depoimentos de pessoas que exercem diferentes tipos de relações dentro e fora dela. Arroyo (1996, p. 41) descreve que uma escola que seja possível para o povo deve “começar por criar condições para a sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras”. Uma imersão nossa nessa relação talvez fosse ao sentido de questionar qual é o modelo ideal de escola que queremos ou precisamos? Nessa direção, não basta apenas refletir criticamente acerca do modelo de escola, das condições apresentadas e das características dadas pelo cenário atual, possível do capitalismo, mas tomá-la como ponto de partida para que se possa construir uma nova identidade adequada ao presente e sintonizada aos interesses da sociedade. Entendemos uma escola um pouco mais próxima de sua realidade e que possibilite de fato um processo de comunicação e de reflexão com a comunidade.

Na realização deste trabalho foi imprescindível a adoção dos seguintes procedimentos: conhecer a unidade escolar com maior profundidade, manter um relacionamento com os profissionais responsáveis pelo Programa Escola da Família na escola e na sua Diretoria Regional (conhecer outras escolas da cidade e região). Durante a relação mantida com os interlocutores foi obtido o conhecimento do Plano Gestão e da Proposta Pedagógica da unidade pesquisada, correspondente ao período

entre os anos de 2006 a 2008[56]. Sendo assim, os dados a seguir correspondem ao conteúdo dos documentos norteados por autores como Libâneo, Machado, Connell, Candau, Barroso e Arroyo, relacionados à temática, seguidos de nossas observações e discussões.

Dessa forma, observou-se através dos documentos uma característica importante: **a escola estudada é a maior e bem mais estruturada das seis escolas estaduais existentes nessa região**, sua fundação se deu em 08/01/83; fica localizada em um município de aproximadamente 270 (duzentos e setenta) mil habitantes. E ainda, que o levantamento feito pela Fundação SEADE/SEE em 2007, a considerou uma das escolas pólo na sua região e que permaneceu aberta aos fins de semana por ter essa qualidade singular e por ter maior presença da comunidade.

A unidade escolar atende alunos de treze bairros que formam o seu entorno. São eles, alunos do Ensino Fundamental – II Ciclo (de 5ª a 8ª) e Ensino Médio (do 1º ao 3º). A partir da Resolução SE 37/96 passou a ser oferecido aos jovens e adultos – EJA (Educação de Jovens e Adultos). Observou-se também que já fora considerada Escola Padrão[57] no período de 1994 a 1996, e, mesmo com a reestruturação da rede em 1996, permaneceu atendendo alunos da pré-escola até 1999, por causa da demanda e da falta de prédio próprio nas imediações. Segundo moradores desta região, um grupo de pessoas trabalhou como professores voluntários. Outro fato importante a ser relembrado, é que a região onde a escola está inserida teve uma forte ascensão política que despontou para a formação de movimentos sociais, que hoje ocupam a maioria dos Conselhos de participação, sindicatos entre outros na cidade. Teve e tem uma forte ligação com a Igreja Católica do bairro, inclusive na formação desses movimentos sociais do município[58]. O processo de comunicação e de reflexão com a comunidade

[56] Documentos elaborados pelo planejamento da escola contendo diretrizes para atuar na realidade da unidade escolar: administrativa, financeira e pedagógica.

[57] Projeto subsidiado pelo Banco Mundial (em 1991) no governo de Luiz Antonio Fleury, cuja proposta visava a recuperação da escola pública e da qualidade do ensino. Em tese as escolas passariam por mudanças na sua forma de organização administrativa e pedagógica, desse modo, a descentralização, a participação e a autonomia seriam categorias fundamentais na reorganização e renovação da escola. As medidas tomadas para sua implementação foram: a ampliação da jornada escolar de todos os alunos para cinco horas diárias, aumento das horas/atividades do professor, fortalecimento do Conselho de Escola como instância de decisão coletiva, autonomia financeira, como a criação da caixa de custeio, viabilizando o repasse para as escolas. Para mais informações sobre o assunto, sugerimos o autor MACHADO e no final deste trabalho.

[58] Dados colhidos de um professor voluntário deste período.

sobre os problemas da escola é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e pedagógicas que fortaleçam a parceria escola-comunidade.

Libâneo (1989, p. 90) compreende que a natureza social da experiência individual insere-se no pressuposto mais abrangente, que é a relação recíproca entre o indivíduo e a sociedade, entre o sujeito e o objeto. Lança mão da afirmação de Marx, "os homens fazem, eles, sua história, mas num meio dado que os condiciona da atividade humana". A história é, portanto, produto da atividade humana. Entretanto, a atividade humana se desenvolve sob bases reais anteriores – conflitos, contradições, lutas – e nos indicam a direção para onde vão as mudanças processadas. O seu processamento pressupõe que uma escola formadora da educação deve retomar o seu significado humano não apenas em algumas de suas dimensões como observa Paro (2000, p. 12), mas para uma compreensão de sua totalidade.

Os documentos mostram que, no inicio de suas atividades a escola ofereceu educação básica e modificou sua estrutura curricular, em função de fatos ocorridos no movimento da história, tais como: crescimento dos bairros pelo fortalecimento das indústrias, abrindo-se para novas contratações de mão-de-obra sem qualificação. Fatos novos indicados pelo plano gestor fizeram a escola aumentar a sua demanda: o crescimento dos bairros de sua região, a destituição de uma Favela vizinha e a taxa significativa de natalidade nesta localidade, pressionando a criação da unidade de ensino. Futuramente a escola passou a oferecer o curso técnico em Contabilidade para a qualificação dessa mão-de-obra (que durou até 1993). Ela passou ofertar o Ensino Fundamental – Ciclo II; Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA)[59].

O documento especificou que a comunidade do seu entorno, é de renda baixa ou renda média baixa (devido ao fator econômico) e, por serem oriundos de bairros como: *"acampamentos* e áreas ocupadas pelo movimento sem casa e sem terra, e, também da zona rural"; "muitos não convivem com os pais, seus responsáveis trabalham o dia todo, fato que contribui para a perda do controle sobre os mesmos". Outra incidência indicada é o não conhecimento de limites e normas, refletindo na escola e prejudicando o "desempenho satisfatório destes em atividades curriculares".

[59] Resolução SE 37 de 25 de abril de 1996.

Outro fato importante citado pelo documento é o de que a relação escola-comunidade é considerada *deficiente*, "pois há dificuldade no contato, uma vez que a cultura da participação não existe", justifica que é "ocasionada pela falta de tempo apontada pelos pais em comparecerem quando são solicitados". A forma encontrada no sentido de minimizar essa "deficiência", foi a realização de palestras de profissionais como psicólogo, assistente social, médico, sempre que a necessidade se apresenta.

Ainda, segundo a proposta pedagógica (de 2008), "há manifestação de violência, principalmente verbal" e boa parte é proveniente de ações de rivalidade entre colegas e da transgressão de normas, cujo conceito utilizado é de *"resistência às normas".*

Outro fator considerado relevante pela Proposta Pedagógica e pelo Plano Gestão (2007/2008), é que a escola está inserida numa comunidade da periferia da cidade, formada por vários bairros. A sua maioria é de casas e apartamentos populares, construídos em parceria com o poder público. Algumas moradias são alugadas e outras foram conseguidas com próprio esforço dos moradores[60]. Descreve ainda, que esse fato revela que a maioria dos alunos possui uma situação socioeconômica baixa, exigindo que muitas mães trabalhem fora. Isso a leva crer que os problemas de baixo rendimento e a pouca disposição em realizar as tarefas da sala de aula, e ao considerável índice de agressividade verbal entre os alunos, a falta de leitura e estudo e ao crescente número de cabulação, provém desse fator.

Grande parte da escola não consegue desvencilhar desse rótulo nivelado, dado aos filhos dos trabalhadores das periferias, encarando a pobreza como causa e resposta do fracasso escolar, mas para Connell (2005, p. 15), de modo geral, o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições, para as famílias a quem elas serviam. Famílias e crianças transformaram-se em portadoras de um déficit para o qual as instituições deveriam oferecer uma compensação, sobretudo a "cultura da pobreza". Talvez, ainda como inferiu Candau (2000, p. 36), a reinvenção da escola deva incluir uma revisão também de conceitos como pobreza e um novo olhar para o aluno como um ser completo, mas imerso no mundo complexo que exige da escola uma preparação maior para tarefas complexas.

[60] COHAB – Cooperativa Habitacional - Bandeirante; PROFLURB – Programa de Financiamento de Lotes Urbanizados; CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo.

Continua o documento, que a comunidade é formada por trabalhadores autônomos dos mais diversos setores produtivos e de serviços, especialmente ligados à produção de jóias e semi-jóias, produção feita na própria residência envolvendo todos os membros da família, "inclusive crianças bem pequenas" (Plano Gestor, 2007/2008). O aluno, culpabilizado a nosso ver, é filho de trabalhadores que, muitas vezes, perderam seus empregos e sua dignidade conquistada como manda o sistema capitalista. Como lembrou Paulo Freire (1983b, p. 37; 107), imerso no mundo a que não consegue dar um sentido rigoroso, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador. Continua o autor, que a razão pela qual não são dadas as *"situações limites",* de um clima de desesperança, em si mesmas, é geradora da consciência de si mesmo. O próprio dos homens sobre a realidade como consciência de si no mundo. (FREIRE: 1983b, p. 37; 107).

O retorno para casa é o porto seguro, a ausência disso já é posto como peso para a criança, a falta de estrutura – comida, carinho, roupa suja, mal vestida, sem a roupa ou o tênis da moda, a discriminação étnica, de gênero... –, já é em si a deficiência da criança escolarizada e que afetam as suas relações sociais.

Nesse aspecto, além do Estado conservador culpabilizá-la, cria um perfil de comunidade para se dialogar, esquecendo de suas características peculiares. A incapacidade de coordenadores dos projetos é transferida para a comunidade, para as pessoas que moram na periferia e não para a estrutura montada por um Estado conservador. Esta codificação produz paradigmas profundos nas metodologias de ajuizamento nas tarefas a serem realizadas e cumpridas. Com efeito,

> [...] frente a este "universo" de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor de uns, da manutenção das estruturas, outros, da manutenção da mudança (PAULO FREIRE: 1998, p. 109).

A estrutura física da escola: a unidade escolar (durante nossa observação) dividia-se em três pavimentos, distribuídos em quatorze salas de aula. Todas as salas possuem armários com livros didáticos e paradidáticos. Desse total, treze são usadas para aulas regulares; uma sala de multimídia – equipada com um vídeo cassete, duas televisões de 29 (vinte e nove) polegadas, um aparelho de DVD, um epíscopo (similar

ao projetor), um projetor de slides, dois retro-projetores. Uma sala de informática com dez computadores (sistema operacional Windows) em rede e com acesso a internet, uma impressora a laser, dois armários pequenos, uma lousa grande – pincel, escrivaninha, mesa de reunião e 39 (trinta e nove) cadeiras, um ar condicionado. Uma sala de Coordenação Pedagógica; uma sala ampla para reuniões diversas (leitura, HTPC[61] e Grêmio Estudantil). Sala de Professores com um armário, dois computadores, escrivaninha e cadeiras. Sala da Diretora e Vice-Diretora. Uma Secretaria; uma sala para equipamentos de limpeza; dois almoxarifados; três cozinhas, sendo uma com despensa; uma cantina; uma sala com gabinete dentário; casa do zelador; vestiários (masculino e feminino) com chuveiros[62]; sanitários (masculino e feminino) para alunos no pavimento superior; dois sanitários para funcionários (masculino e feminino); sanitários: masculino e feminino no pátio; uma sala para inspetor de alunos; quadra de esportes ampla (sem cobertura) e com arquibancada; um pátio coberto (para refeições e outros); uma sala para o Programa Escola da Família (mesas, cadeiras e armários); uma sala para outros projetos; uma sala de leitura com um bom acervo de livros.

Um fato importante relacionado à sala de leitura é que, a mesma possui um acervo muito bom para o funcionamento de uma Biblioteca, que no passado recebeu premiações, foi assistido por uma bibliotecária de renome da cidade, mas que hoje, por não dispor de profissionais suficientes no quadro da escola esta não funciona há alguns anos. A sala de informática, pela mesma razão tem uma utilização mais dinâmica aos fins de semana. De acordo com o Coordenador Pedagógico, ambas tem um funcionamento *precário* porque,

> não temos profissional especializado para cuidar da Biblioteca, da sala de informática; e muitos setores da escola ficam no voluntarismo que não tem muito compromisso, já houve tempos melhores, fomos até premiados, mas voltou à estaca zero, do voluntário você não tem como cobrar (Coordenador Pedagógico, 2007).

[61] Hora de Trabalho Coletivo.
[62] Atualmente o espaço é utilizado para armazenar materiais e equipamentos para reforma, por exemplo, carteiras, computadores, entre outros.

Waldeck Carneiro da Silva (1995, p. 14), realizou um estudo, denominado “a miséria da biblioteca escolar” e fez uma crítica ao silêncio consentido, descrevendo que na maioria dos casos não passam de verdadeiros depósitos de livros, de objetos variados, ou de um armário trancado numa sala de aula. Uma situação muito similar aos dias de hoje. Acrescenta ainda o autor que muito fator circunstancial é criado para inviabilizar o uso deste espaço, “a começar pela própria estrutura da biblioteca, pela maneira como funciona ou pela ação do profissional que nela atua” (SILVA: 1995, p. 57).

Entretanto, outra entrevista revela que no período de 1983 a 1984, a escola era sempre aberta a comunidade e, as relações que envolviam os seus interlocutores – intra e extra-escolar: pais, alunos, professores e alunos – eram boas. Ela não tinha muro e demonstrava aos envolvidos significado de pertencimento. De acordo com o depoimento a seguir,

> havia professor voluntário para ajudar os alunos que tinham problemas com algumas matérias, tinha uma diretora e uma vice que procurava sempre dialogar com os pais de alunos que tinham algum problema dentro e fora da escola. A disciplina dos alunos era melhor e a relação dos pais também, porque participavam mais dos eventos da escola (Madalena, 40 anos, ex-aluna).

Uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares, como frisa Libâneo (1989, p. 95), terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Garantindo a partir daí, maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação social.

As dimensões da escola observadas no seu documento seguem a seguinte estrutura: um terreno totalizando 10.000 (dez mil) metros; área construída é de 1.800 (mil e oitocentos) metros; a quadra mede 570 (quinhentos e setenta) metros; uma caixa d água de 12 (doze) metros; no geral a escola dispõe de três pavimentos e cada sala mede 50 (cinqüenta) metros. Há três entradas de acesso para a escola: a dos alunos, a da secretaria e a dos professores (estacionamento). O acesso a secretaria, onde se realiza o atendimento a comunidade, é separado por grades de aço. Desse modo, o

atendimento é realizado por meio de uma "janelinha", que muitas vezes termina alia mesmo. Quanto aos filhos, o processo é o mesmo: os pais são encaminhados aos inspetores, mas o acesso a sala de aula é ainda restrito.

A escola e parceria: O documento aponta que algumas parcerias, como a do ABN-ANRO BANK, apóiam projetos pedagógicos, esportivos e a capacitação de professores e multiplicadores. A parceria com a empresa MAHLE apóia alunos do Ensino Médio com materiais didáticos e livros para a Biblioteca da escola. Um dado importante observado é que a Biblioteca não mantém uma atividade completa em funcionamento, por falta de mão-de-obra. Fica a disposição dos professores que, eventualmente, realizam atividades no seu interior e de voluntários que não mantém assiduidade. Sobre estes dois parágrafos, o documento nos chamou a atenção pelo fato do pouco cuidado do governo e pouca adequação dos projetos às dificuldades que a escola tem em manter alguns de seus serviços importantes, disponibilizando-os aos alunos e aos próprios moradores de sua região. Pensamos que ações como essas poderiam ser redirecionadas ao Programa como uma ferramenta de auxílio, e de ponte com a sociedade, se realmente fosse instrumentalizado para isso.

A essa discussão recorremos as observações de Sanfelice (2005, p. 90) sobre as considerações historiográficas, que faz da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: "[...] *penso que se está tomando mais uma vez a escola estatal", como sinônimo de escola pública"*. O que entendemos como público é que toda a população tem direito a utilizar determinado espaço, sem restrição ao acesso. Havendo essa restrição ele perde a condição de ser um patrimônio público e passa ao comando do Estado ou do município sob o gerenciamento de uma burocracia. O investimento direcionado aos projetos é também controlado pelas condições estabelecidas e impostas. Como muitas não dão conta da prestação de serviço, pelo custo gerado por essa demanda e pela qualidade exigida desse atendimento, terceiriza-se. As empresas terceirizadas são obrigadas a cumprir o papel do Estado ou do poder público que, ao mesmo tempo, vão repassando a responsabilidade e transferindo nesse pacote a culpabilidade do mau serviço e desviando a atenção sobre o Estado. Com a privatização é tirada a atenção das pessoas, conforme afirma Sanfelice (2005, p. 90) que, mesmo admitindo a existência da autonomia relativa do Estado perante suas

determinações materiais, é preciso registrar que essas condições materiais que constituem o modo de produção capitalista, tende a preservar uma ordem favorável dos interesses da propriedade privada, dos meios de produção e do capital. E isso configura a impossibilidade de existirem, nessa sociedade, interesses universalmente comuns. Entendemos nessa colocação, que a ação feita pelo Estado tira a possibilidade da pessoa compreender que o dinheiro enviado a educação não contempla as reais demandas sem se perder no próprio caminho entre o Estado e a escola. De acordo com a compreensão do autor,

> (...). Até é admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público. E público, em uma sociedade com antagonismos de classes, escamoteia a existência de vários públicos. Para além do conceito público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção (SANFELICE: 2005, p. 91).

Nas considerações do autor sobre a ação do Estado na educação escolar, é imperioso levar em conta a natureza de classe da dominação política e as formas concretas através das quais ela se realiza, ou seja, as lutas travadas no interior da sociedade civil, que determinam a configuração do projeto educativo. Todavia, essas configurações mostram em outras palavras, que o Estado e suas instituições não representam em última instancia a sociedade na sua totalidade e os "interesses nacionais", mas sim as forças hegemônicas no âmbito da produção material. Fatores que tendem a prevalecer sobre os projetos alternativos encampados pelas reformas reparadoras impostas no interior da escola.

A Equipe de trabalho da Escola: O plano Gestor descreve que a escola divide-se em núcleos de direção constituído pela Diretora, Vice-Diretora e duas Professoras Coordenadoras Pedagógicas. A Secretaria da escola possui uma Secretária, três Agentes de Organização (limpeza do prédio) e um funcionário municipal (secretaria); duas Inspetoras de alunos, uma delas é também zeladora da escola. O corpo docente é composto de 64 (sessenta e quatro) docentes, sendo 44 (quarenta e quatro) efetivos e 20 (vinte) não efetivos. Uma observação importante é a de que os serviços de limpeza e de merenda escolar formam terceirizados recentemente.

Situações reais de funcionamento em 2007/2008: a escola funciona nos três períodos e atende a 1.100 (mil e cem) alunos, totalizando 34 (trinta e quatro) salas de aula, alocadas da seguinte forma:

a) 16 (dezesseis) de Ensino Fundamental – Ciclo II, sendo:

b) 12 (doze) de Ensino Médio;

c) 06 (seis) EJA – Educação de Jovens e Adultos.

d) Nos fins de semana a escola oferta o Programa Escola da Família, e vários cursos e atividades de lazer, recebendo os próprios alunos e todos os interessados[63].

O trabalho pedagógico da escola: contempla os PCNs; LDB, Respeitando o **objetivo geral** da escola segue o Art. 2º do Título II "Dos princípios e Fins da Educação Nacional", da LDBEN 9394/06, bem como os **objetivos específicos da Educação**, constantes no Plano de Gestão, seguem os itens inerentes ao Capítulo II sobre a Educação Básica, Seção III "Do Ensino Fundamental". Seguindo a Linha Sócio-Construtivista-Interacionista, cujo fazer é sustentado no conhecido resultante da ação do individuo sobre o mundo e dos conteúdos utilizados como meio para desenvolver as habilidades operatórias tanto nos alunos como professores. Ações vistas pela Proposta Pedagógica, como elementares na busca de um trabalho de forma global, inserindo o aluno como um agente ativamente construtor de seu próprio conhecimento[64].

Quanto ao Plano de curso, foi elaborado pelos professores seguindo as etapas e orientações da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação (versão implantada em 2008). Os documentos utilizados foram construídos pela escola, obedecendo a grade curricular estabelecida pela LDB: Proposta Pedagógica e o Plano Gestor que vigorou no quadriênio de 2004 a 2008. Os profissionais da escola devem pautar proposta pedagógica nos fundamentos legais da Constituição Federal, da LDB,

[63] Cabe resgatar que os dados utilizados em todo o item 3.1 foram obtidos do Plano Gestão da Escola do quadriênio de 2004/2008, da Proposta Pedagógica de 2008 e dos anexos, cujos documentos foram homologados pela Diretoria de Ensino.

[64] O projeto que deu origem a linha sócio-construtivista-interacionista se desenvolveu a partir da discordância do professor às mudanças e a urgência de se transformar algumas situações no contexto escolar que favorecesse uma aprendizagem significativa como: o papel do professor como mediador de boas situações de aprendizagem; o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem; o papel da avaliação como um instrumento para melhorar a qualidade da inteligência durante o processo, o erro visto como uma pista a ser observada tanto pelo aluno quanto pelo professor, e a disciplina favorecendo o desenvolvimento da autonomia (extraído da Proposta Pedagógica da instituição pesquisada).

do ECA e demais legislações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e seguir também, os projetos contemplados nos temas transversais respeitando os relativos a ética e os valores morais.

As aulas são realizadas em salas ambiente, obedecendo a temática da disciplina, a cada aula dupla faz a troca. Há um entendimento entre os profissionais da escola que o ato de transitar proporciona aos alunos um descanso mental.

Tem como objetivos específicos *perseguir* as seguintes competências do aluno: o domínio da escrita e do cálculo; a valorização da auto-estima; os valores éticos e morais; a valorização do conhecimento individual; a compreensão da valorização do convívio em família e em sociedade.

A escola, de acordo com o Plano Gestor, tem desenvolvido projetos como: Vivendo Valores, Prevenção também se ensina, EPTV na escola, Prêmio Gazeta Local – Redação, Cultura no Ensino Médio, Olimpíada Escolar, Eventos Festivos, Agenda XXI (EECO). Justifica que a existência destes é no sentido de: desenvolver as habilidades e competências voltadas às tecnologias, a convivência social e ao mercado de trabalho. É importante observar que em muitos casos tem recebido premiação. Reforçando nossa observação, os projetos não têm relação com os projetos do Programa Escola da Família.

Quanto à avaliação diagnóstica (instrumento norteador das ações) do trabalho realizado e do aproveitamento do aluno, observa o documento, ela vem acontecendo de forma contínua através da observação, do desempenho e da participação nas ações propostas, através de avaliação escrita, trabalho de pesquisa, indicadores externos como SARESP, SAEB, ENEM, estudos como recuperação e reforço, conforme a necessidade do aluno.

Principais desafios enfrentados: de acordo com o Plano Gestor (2004 a 2008), a equipe aponta trocas sucessivas no Núcleo de Direção, alta rotatividade de professores e "cultura de reprovação", baixos índices de aproveitamento escolar – observados nos resultados do SARESP e altas taxas de evasão e retenção e, ainda, os alunos com defasagem na aprendizagem.

A participação da Comunidade: segundo o exposto na Proposta Pedagógica, a escola tem buscado a presença de pais em Projetos, como: o *"Espaço da Família"*

(2007). Em parceria com o Patrulheiro e o CMDCA.[65]; nos mecanismos disponíveis como: o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres (A.P.M.), a presença dos pais na aplicação de avaliações, nas reuniões de pais, no Programa Escola da Família, nos eventos e Festas: Festa Junina, Festa da Primavera, Semana do Patrono, Dia da Escola Aberta (exposição de trabalhos durante o ano), Olimpíadas e Jogos Regionais com um bom desempenho dos alunos nas atividades esportivas. Observa-se também no documento que a escola tem buscado resolver os problemas oriundos de relacionamento, promovendo palestras com profissionais de diversas áreas, tanto destinados a alunos e demais envolvidos, como pais e responsáveis. A própria escola vai direcionando o seu olhar para os elementos que provocam conflitos no cotidiano das relações com o seu meio. Essas leituras ganham dimensões bastante persecutórias e acusações entre pais, alunos, professores, governos e agentes que podem ser individualmente culpabilizados. A própria burocracia do Estado, como vê Barroso (2005, p. 77) dividiu a escola em **administrativa e pedagógica**, ambas sob a regulação deste, como "uma organização profissional e um serviço, sujeito a intervenção direta e mudança de rumo da escola a qualquer tempo".

De acordo com o professor Coordenador responsável:

> os mecanismos de participação mais intensos da comunidade são as reuniões de pais, mas isso é ainda pequeno, e em relação à escola aberta: os pais são atendidos, mas a sociedade não está preparada para exercer a democracia e chamar a comunidade, não sabem lidar com isso por que tem limitações, portanto, são poucos que participam (Coordenador Pedagógico, 2007).

O Programa Escola da Família: o Plano Gestor e a Proposta Pedagógica apontam a existência do Programa aos fins de semana, como um dos projetos voltados à comunidade. Ele possui uma estrutura de 19 (dezenove) universitários e um Educador, responsável em administrar as atividades nos fins de semana. Oferece cursos e atividades diversas, como artesanatos, esportes, informática e idiomas. É Importante acrescentar que a inserção do Programa Escola da Família na Proposta Pedagógica foi a partir de 2004/2005.

[65] O CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente é um órgão deliberativo e controlador das ações públicas e privadas, de atendimento e promoção do bem estar social da criança e do adolescente no município.

3.2 - Implementação do Programa: Uma Experiência Singular (Educador Profissional)

Seguindo a orientação da Diretoria de Ensino do município e região, o Programa Escola da Família foi implantado no dia 23 de agosto de 2003. As escolas tomaram conhecimento da determinação por meio do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da convocação da Diretoria que, a partir de então, fez uma divulgação interna sobre a contratação de Educador Profissional – como era o nosso caso. Era imprescindível que o profissional tivesse licenciatura em qualquer área e residisse no entorno da escola. Como não havia muitos interessados, algumas escolas fizeram o convite ao educador[66]. Em reunião pedagógica, os interessados apresentaram um projeto para atender a comunidade aos fins de semana.

Após a formulação da contratação, os educadores receberam a determinação para a abertura da escola. As informações disponibilizadas até aquele momento eram muito vagas; sabíamos exatamente o que não poderia ser feito. Os espaços concedidos pela direção eram restritos e havia uma forte preocupação com depredações, roubos, com a secretaria e, principalmente, com os documentos da escola. A escola já fora vítima de muitas invasões, violência, e roubos até sem importância e pairava uma insatisfação no ar.

Nessa fase o diálogo foi fundamental, sobretudo com a Coordenadora Pedagógica. Tivemos a idéia de trabalhar com os alunos do Grêmio e outros talentos que a escola já havia identificado no seu cotidiano. Após uma divulgação dentro da instituição, alguns alunos quiseram colaborar com as atividades. Boa parte deles gostava de participar dos eventos da escola. A professora de Educação Artística era muito dinâmica e atenta às "pratas da casa", sempre que possível, fazia projeção do aluno por meio de seu trabalho artístico. Incentivava-os expor os objetos do aprendizado em aula nas diferentes exposições promovidas pelo município, os quais receberam premiações em várias modalidades: pintura em tela, trabalhos com sucata,

[66] Os dados apresentados neste item referem-se à experiência da pesquisadora no Programa Escola da Família período de agosto de 2003 a agosto de 2004. A prática em articulação com as leituras, os depoimentos e as observações *in loco* foram imprescindíveis para este estudo.

grupos de dança e de pagode. Muitos dos alunos foram convidados a tomar parte e outros se prontificaram.

Aos poucos a Diretoria de Ensino ia encaminhando os universitários e até a abertura oficial do Programa foi designado duas para a escola. Com esse número restrito de colaboradores – os outros bolsistas chegaram nas semanas seguintes –, fizemos uma programação de abertura e convidamos algumas lideranças dos bairros vizinhos, os alunos, os pais e os professores para o evento de inauguração, e, nesta oportunidade foi apresentada a idéia inicial do Projeto. Fomos às igrejas (de várias religiões) do bairro, a casa de alguns moradores e lideranças, as salas de aula e enviamos convites aos pais através dos alunos. Apesar de o trabalho ter sido exaustivo na abertura não compareceu muita gente: duas lideranças religiosas, o representante da associação de moradores, alguns alunos, poucos pais, a diretora e a coordenadora pedagógica. Falamos sobre a proposta do Programa e nossas pretensões com relação a esse novo trabalho. Apresentamos um grupo musical e grupo de dança dos alunos da escola e colocamo-nos a disposição. No período da tarde, houve uma grande multidão, creio que por volta de 500 (quinhentos) jovens. Nesses dois primeiros dias aglomeraram-se na quadra de esportes e ficaram por lá o tempo todo, uns olhando e outros jogando. Tomamos um susto muito grande, porque aquela multidão transitava pela escola, falando "palavrões" e pedindo coisas que não podíamos oferecer. Não tínhamos acesso ao banheiro, a cozinha, tão pouco as demais dependências da escola e não pudemos utilizar nenhum material esportivo da escola.

A condição de restrição que nos era imposta, fazia-nos assumir a posição de guardas, cuidando para que nada fosse destruído pelos jovens. Estávamos em três pessoas e esse trabalho dispendioso era demasiadamente estressante. Mas, o fato de conviver com os alunos como professora eventual, ajudava um pouco no diálogo com eles. As duas universitárias eram muito novas e conseqüentemente, tinham pouca maturidade para situações como essas, sentiram muito medo dos jovens, principalmente daqueles que se mostravam agressivos, verbalizando palavras de "baixo calão", naturalmente como se tivessem dizendo bom dia. Por mais boa vontade que tivéssemos a situação era inoperante, e extrapolava a condição de educador. Além de fatos como esses, os caseiros também nos ajudava verbalizando as experiências que

tiveram no passando com muitos daqueles jovens. Afirmavam que a abertura aos fins de semana tornaria a escola vulnerável aos atos de vandalismo, o que, para eles, significava a regressão a um passado de muita violência.

Entretanto, em meio a esses fatos e estórias de terror, um sentimento de isolamento e de impotência foi se apossando. Não demorou em percebermos algumas coisas importantes nessa relação e as três principais, observamos de imediato: a nossa limitação, a pouca disposição da escola em colaborar e a falta de materiais.

Ainda durante a semana de abertura da escola, os Educadores foram convocados para uma reunião de capacitação na Diretoria de Ensino e também trocar experiência sobre o primeiro final de semana. A queixa sobre a falta de apoio e diálogo por parte da escola e não acessibilidade dos espaços, equipamentos e materiais era geral. A intransigência de alguns diretores em não conceder espaços e a exigência no cumprimento do Regimento da escola não era bem vista pelos jovens e trazia muitos transtornos para os profissionais, sobretudo a proibição do boné[67].

Ao final, recebemos um Kit com camisetas; uma fita sobre o Programa; o Manual Operativo; Manual do Instituto Ayrton Senna; Manual do Instituto Brasil Voluntário e os Panfletos de divulgação (Folder).

As intermediações entre o Programa nas escolas e a Diretoria de Ensino era através de um coordenador de área, que insistia para que o diálogo tivesse sucesso, sobretudo com a escola. Diversas tentativas foram feitas nesse sentido, como por exemplo, reuniões com essa categoria na Diretoria de Ensino, posteriormente, com os educadores e universitários.

Foi uma fase de muito diálogo, discussões e observação, sobretudo, da população alvo, da escola, do Programa e, de nossas próprias atitudes. A organização de um grupo de apoio e a visão de conjunto foi fundamental para enfrentar essas dificuldades. O conhecimento da população alvo, da escola e dos objetivos do Programa, foram tarefas importantes nessa empreitada, e, a tomada de consciência dos limites da política implementada que foi se estabelecendo gradualmente. A interação da escola com o seu meio e *vice versa* era uma tarefa cara, especialmente porque o nível de insatisfação entre a instituição e a família não era muito amistosa. Porém, a chegada

[67] Um importante assessório incorporado ao vestuário do jovem.

do Projeto de escola aberta aos finais de semana representou para alguns uma ferramenta de apoio aos alunos "indisciplinados" e aos pais que, no entendimento da escola, não assumiam as responsabilidades e aos chamados da escola[68], para outros um "transtorno" à organização da escola e ampliação da carga de trabalho. Boa parte dos alunos gostou da idéia de jogar bola, outros achavam que poderiam dançar, tocar algum instrumento musical, e outros praticar hip hop. Por outro lado, grupos de adolescentes entravam com o intuito de agredir o patrimônio público, pichando, jogando pedras, com pedaços de pau e corrente e outros atos de rebeldia, que a nosso ver significava revolta às imposições da escola durante a semana. Um desses alunos sujeito de nossa entrevista, após ter vivido uma experiência no presídio, declarou que naquele momento não queriam que a Escola da Família tivesse sucesso, bem como eram contrários a qualquer coisa que a escola pudesse promover, sendo assim declara que estava "revoltado porque nunca podia fazer nada" (Nilmar [18 anos], 2008).

Retomando, optamos por fazer uma pesquisa *in loco* sobre a expectativa dos jovens aos finais de semana, que resultou em uma lista imensa de sugestões. Essa fase durou quatro finais de semana e com o resultado, procuramos compatibilizar com a nossa realidade possível, levando-se em consideração os recursos materiais e humanos. Porém, o trabalho da educadora era principalmente respeitar os limites de seu grupo, orientando-o para o tarefas naquela situação específica.

Pouco mais de um mês, após a remoção da diretora e uma longa conversa com a equipe escolar ampliamos os espaços para as nossas atividades.

Nesse sentido, Duarte Júnior (1986, p. 65) interpreta que a idéia de superioridade e inferioridade são razões possíveis para identificar conflitos de interesses entre todos os lados. Neste embate, o autor tem claro, que existe um universo que procura enfrentar. Reconhece-se, dentro do limite imposto, grande pressão de oponentes. Uma grande multidão atendeu ao chamado feito pela divulgação, mas deparou-se com a falta de estrutura resultando-lhes um sentimento de insatisfação, restaram-lhes soluções caseiras e tiveram que buscar o seu próprio material de diversão, como a bola para atividades esportivas. Porém, a troca de direção naquele momento representou a liberdade para novas ações.

[68] Menção feita pelo Plano Gestor e Proposta Pedagógica.

Duarte Júnior (1986, p. 65), neste embate, observa a existência de universos oponentes, que o simples aparecimento do universo opositor constitui-se numa ameaça, por colocar em xeque a definição de realidade do primeiro, colocada como única e possível. Sendo assim,

> o que acontece é que um universo procura enfrentar o outro munido das melhores razões possíveis a fim de provar a sua própria superioridade e a inferioridade do oponente (DUARTE JÙNIOR: 1986, p.65).

Do ponto de vista do autor a realidade é, portanto, um conceito extremamente complexo e necessita de reflexões filosóficas aprofundadas. Será fundamental compreendê-la não é algo dado, que está aí se oferecendo aos olhos humanos, que simplesmente a registrariam feito espelho ou câmera fotográfica (DUARTE JÚNIOR: 1986, p. 12). A realidade fundamenta-se em propósitos práticos que muitas vezes tem a ver com a nossa sobrevivência, o conhecimento habilita a viver situações mais ou menos "mecânicas" no sentido de não se abrir para mais conhecimentos.

É preciso, no entanto, que se compreenda essa dialética claramente que perfaz o mundo das relações e os condicionamentos para o mundo em sociedade, recorrendo a ciência e a filosofia. Voltando as nossas considerações, a realidade encontrada levantava questionamentos diversos entre as crianças e os bolsistas: e agora, o que vamos fazer? No entanto, só conseguimos inserir um projeto diferente com a troca de direção.

> no começo não foi muito fácil porque não sabíamos ao certo como era o nosso compromisso com o Programa e com a escola. Depois de um bom tempo a escola tornou-se um meio de acesso a diferentes tipos de atividades que beneficiou a comunidade. A reação dos professores foi normal, eles acreditavam que era uma forma dos alunos melhorarem em sala de aula. Mas por conta da cobrança dos educadores e universitários que sempre conversavam sobre a convivência dos alunos na sala de aula, os professores gostaram sim e passaram a respeitar o Programa Escola da Família (Coordenadora Pedagógica, 2003-2004).

> no início nós ficamos receosos porque a escola sempre foi fechada com grade e muro alto, a comunidade não tinha acesso de ir lá à escola para conversar. De repente tornou-se uma preocupação. Como o Bairro tem uma cultura de não depredar e não destruir a escola e pichar, ficamos despreocupados porque a gente podia contar com o trabalho de profissionais como a educadora profissional, os educadores universitários e dos voluntários. Eles vestiram a camisa da escola (Professora Márcia: 2007).

Posteriormente, com a remoção da diretora ganhamos um pouco mais de espaço físico e passamos ainda por quatro trocas sucessivas de diretoras no primeiro trimestre de 2003.

A partir de então, as atividades foram reestruturadas. Fizemos uma programação "recheada" e passamos a oferecer cursos de informática, inglês, espanhol, química, noções básicas de secretariado, desenho artístico, eletricidade, pré-vestibular, reforço, leitura, pintura em tecido, pintura em tela, percussão, flauta, judô, futsal, vôlei, dança e capoeira. E, também as atividades livres: dama, xadrez, ping-pong, basquete, palestras e outras atividades realizadas eventualmente. Naquele momento, contamos com sete voluntários, a maioria motivada pelos acontecimentos, ou que muitas vezes, eram incentivados pelos professores a participarem do Programa.

O material utilizado nas oficinas, na grande maioria era doado pelos próprios colaboradores e por nós. Fazíamos campanha de arrecadação na vizinhança e na escola. A própria escola tinha um almoxarifado abarrotado de coisas que os alunos nunca tiveram acesso, e estes foram disponibilizados para o Programa.

Seis meses após a abertura, o Programa enviou uma verba pela A.P.M., e uma relação onde era descrito como e o que comprar para as oficinas. Nossa participação aí, era no sentido de realizar a conferência dos materiais, que eram considerados pela diretora como da escola toda e não do Programa como previa o documento. Algumas atividades não estavam previstas, portanto, foi preciso buscar parcerias para sua compra.

As escolas eram acompanhadas por um coordenador de área, mediante as ocorrências introduzia soluções burocráticas e manuais. Por outro lado, os compromissos burocráticos eram grandes. Havia cobranças tanto por parte do Programa, como por exemplo, relatórios, fotos, portfólios, registros diário das atividades realizadas, controle mensal de presença, a descrição das oficinas, cursos e a quantidade de pessoas. A maioria desses controles era desenvolvida por nós mesmos, e preenchidos manualmente. Em 2004, passaram a ser informatizados, e eram digitados as segundas feiras. Tal fato criou um transtorno na escola que, por causa dos inúmeros compromissos do pessoal da secretaria, acabávamos sendo considerados

inconvenientes, mas poderia ter sido evitado se não fosse a senha dos computadores aos finais de semana.

Os relatórios digitados e o controle de presença eram entregues semanalmente em reuniões na Diretoria, entre outras obrigações burocráticas que iam aumentando em função das ocorrências. O Programa foi se adaptando e muitas experiências eram incorporadas aos compromissos.

Por outro lado, algumas escolas eram invadidas, depedradas, pichadas ou roubadas. As reclamações, a partir da segunda-feira, causavam uma rede de intrigas nas unidades e aumentavam a pressão dos diretores e as cobranças aos fins de semana. Os atos indisciplinares da semana caiam na conta do final de semana, ocasionando aumento no nível de rejeição ao Programa.

Havia também uma cobrança muito pesada sobre a manutenção do número de participantes e de oficinas, e a diretora acabava exagerando na cobrança com os universitários.

O Programa iniciou com três parcerias: da UNESCO, do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Faça Parte, cada qual tinha uma contra partida:

A UNESCO, preocupada na mudança da cultura da violência para a não violência e o estabelecimento da cultura de paz na escola. O interesse do Instituto Ayrton Senna era com a introdução do Game SuperAção Jovem, tendo como protagonista o jovem inserido na cultura da trabalhabilidade. Baseiam-se em um trabalho de equipe procurando identificar problemas na comunidade e na escola, e encontrando condições para ajudar a solucioná-los. Este projeto teve uma aceitação muito pequena, constatou-se que a preferência do aluno seria em realizá-lo durante o período de aula. A não flexibilidade de mudança inviabilizou a sua execução. No caso em particular, conversávamos com os alunos da escola apresentando a proposta, mas foi em vão. Eles se negaram a participar, preferindo atividades esportivas de diversas modalidades.

O instituto Brasil Voluntário, tem como foco a captação espontânea de jovens para o Programa, cuja idéia é criar uma rede de voluntários com essa característica.

Durante essa experiência em vários momentos, que sinalizaram que o ato de incluir deve possibilitar o desenvolvimento do potencial das pessoas que fariam parte

do Programa, a começar pelos estudantes-bolsistas, dos pais de alunos e das crianças. Após o despertar de todos e da conscientização da importância do outro, passamos a fazer um trabalho de integração à população. Como bem lembra Paulo Freire,

> não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho na ação e na reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira que é o trabalho que *práxis* é transformar o mundo. Dizer a palavra *não* é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens, precisamente por isso ninguém pode dizer (1983b, p. 95).

O autor nos reporta, sobretudo, ao entendimento de que, nos é dado o direito de pensar e trabalhar dentro desse sistema, mas que, separado dele, somos impedidos e castrados, pois as regras são ditadas e afirmadas.

Entendemos naquele momento que o sentido era atrair a comunidade para a escola e oferecer algo para ela: o acolhimento – dentro de uma realidade imposta. Mas a visão humanista nos permitiu sonhar com uma estrutura e com a construção de um trabalho multidisciplinar e de multiplicadores. Incluindo-se atuações que desembocariam no compromisso de co-responsabilidade e transformação do outro, acreditando-se na chance de mudança e na ação que possibilita a intervenção. Partindo de um conceito, e do objetivo de estabelecer essa proposta para a educação, como concreto pensado. Só que o resultado do pensamento produziu a realidade, e a realidade em movimento é a síntese do pensamento. Não se levou em conta a dinâmica da própria comunidade e os seus interesses. Um exemplo disso foi quando se iniciou o trabalho. A escola era fechada, havia uma intransigência de sua própria direção. Havia a comunidade que tinha acesso restrito – por meio de reuniões; o conhecimento que os professores e responsáveis da escola tinham era o que assegurava a classe – não se permitia que nada fosse quebrado. Através da conquista do aluno se era possível conseguir um grande movimento no final de semana, articulado de pessoas que eram atraídas pelos trabalhos desenvolvidos, em que as diferentes comunidades integravam-se a ele. As pessoas que realmente aderiram a este trabalho passaram a ser vistas com estranheza pela direção da escola; não era permitido infringir as regas impostas por ela. Esse estranhamento causou um incomodo

à diretora da escola, porque ela era da comunidade e não da escola. Esse motivo obrigou-nos a deixar o Programa.

Nesse sentido, em relação ao Programa, o concreto não condiz com a prática, de ações cotidianas, tomadas individualmente. Essa é uma realidade concreta, um exemplo tomado de poder que muitas vezes foi questionado pela equipe de trabalho como fatores impeditivo. Tendo-se como representação da idéia salvacionista, apresentava falhas graves no que se acreditava serem os seus pilares sobre todo o projeto de escola aberta, para a família. Quando isso é estabelecido na prática não é executado da forma pensada, elaborada. Os responsáveis deveriam ter adotado práticas constantes de avaliação e corrigindo constantemente as falhas desde o início de suas atividades.

Os dados baseados na unidade escolar são camuflados ou mascarados. Não existe um comprometimento com a proposta. Existem pessoas comprometidas com ideais próprios, que são contemplados casualmente com a necessidade da comunidade e com a proposta do Programa.

Retomando Paulo Freire,

> distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando, descodificando criticamente no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignora e é chamada a assumir o seu papel. (FREIRE: 1983b, p. 112)

Nesse caso, trazendo o autor para a nossa realidade entendemos, que mesmo no meio de toda essa diversidade foi possível começar um trabalho humanista, mas que também provocou novas interpretações entre a equipe de trabalho

> nós pensamos que o projeto foi montado com um intuito, [...], na atual conjuntura que o país está montado, os interesses pessoais e os caprichos pessoais, o Programa da família foi debilitado na troca de governo (Sebastião: 2008, ex-universitário).

> o outro educador já chegou cobrado pela direção, pensamos que ele era um boneco, mas ele era uma pessoa dominada pela direção e fazia tudo o que ela queria (Ely: 2008, ex-universitário).

> ele já sabia o que ia fazer [...] pegou um grupo revoltado com a direção. Ele tinha um bom projeto, mas quem dizia se ia dar certo ou não era a diretora, foi então que ele bateu de frente com ela (Rosana: 2007, ex-universitária).

Se analisarmos a metáfora Freireana, estas questões incidem diretamente sobre a educação, a escola, o ensino, a aprendizagem, e ainda sobre todo o seu contexto, presos, ainda aos princípios de uma epistemologia da objetividade dos enunciados científicos, das verificações empíricas e submissa a racionalidade que impõe de forma absoluta a coerência de uma lógica formal.

De modo geral, acredita o autor, que a consciência dominada, que não captou a situação-limite em sua globalidade fica na apreensão de suas manifestações periféricas (FREIRE: 1983b, p. 112).

Nesse sentido, autores Drake e Smith (1977, p. 5), equiparam a escola a um "sistema total", buscando entendê-la através de uma análise feita dentro da ciência do comportamento para a mudança e desenvolvimento organizacional. Referem que o tratamento dado somente aos aspectos particulares do sistema total pode acarretar apenas soluções parciais que, certamente, causarão mais prejuízos que benefícios. Com isso, reforçam a importância dos recursos humanos, como os mais valiosos e constituintes de cada organização e, sem eles, os recursos físicos, tais como, os prédios, materiais e máquinas, tornam-se inoperantes e irrelevantes.

Porém, Paulo Freire (1983b: p. 116) traz como proposta uma educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. Este diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado que gera uma ação, que é capaz de emancipá-lo(s) em conjunto. Se este diálogo é estabelecido de uma maneira empática, os resultados são muito mais promissores.

Reforça que os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar numa subunidade epocal, um conjunto de "temas geradores" e, noutra, não os mesmos necessariamente (1983b, p. 116).

IV – PESQUISANDO O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

4.1 – As primeiras observações

Apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada, durante o ano de 2008, com os envolvidos no Programa Escola da Família. Primeiramente, iniciou-se pelas observações e, posteriormente, com os depoimentos dos participantes. Os dias de visita ao Programa foram todos os sábados e domingos, durante cinco meses consecutivos de 40 dias inteiros – das 9 às 17 horas; visita a 06 (seis) escolas – como dado complementar; 15 (quinze) moradores de bairros próximos a escola e, ainda, uma instituição de ensino superior, duas instituições não-governamentais e uma governamental.

O dia-a-dia do Programa: sábado e domingo: um grupo foi chegando aos poucos. Primeiro a educadora, depois os universitários, um a um. As crianças do lado de fora ficaram esperando que o portão fosse aberto.

Tanto no sábado como no domingo as atividades eram programadas de acordo com o projeto de cada universitário, levando-se em consideração a necessidade de que cada um tinha que dedicar um tempo para cuidar da escola e acompanhar as atividades livres, por exemplo, o futebol, o vôlei, a área de brinquedos, o tênis de mesa, atividades lúdicas – brinquedos diversos, dama e xadrez.

Além das crianças maiores, havia também as menores de oito anos, que vinham acompanhadas de adultos ou de irmãos mais velhos. A elas era dado algum brinquedo compatível com a sua idade, por exemplo, boneca, bola, quebra cabeça, mini fábrica de pizza – os brinquedos que cada um mais gostava. Os maiores de oito anos, geralmente participavam entre os outros jovens. No geral, a faixa etária desse grupo girava em torno de oito e 20 (vinte) anos.

Alguns universitários ficam no pátio, “tomando conta” dos alunos. Convencionou-se uma necessidade de cuidar das dependências da escola, protegendo-a de qualquer ato indisciplinar: como depredações, pichações internas, e outros.

Os voluntários, por terem seu horário e oficina de acordo com a disponibilidade, não estavam nos dias observados.

O sábado era assim (09/02/2008) - Período da Manhã: todos os responsáveis – universitários e educador profissional chegaram pouco antes das nove horas. Na sala do Programa Escola da Família são preparados os materiais para as oficinas. Os portões foram abertos às nove horas. Neste dia não houve nenhum curso, todos estavam preparando os materiais e o retorno de parcerias para colocarem em prática as suas oficinas. Duas universitárias ficaram organizando os brinquedos doados para uma brinquedoteca, uma oficina nova que iria atender crianças acima de dois anos[69]. Quatro universitários foram para a sala de informática, que neste período era utilizada para pesquisa. Três universitários ficaram no piso superior, além de preparar suas oficinas, tomavam conta daquele espaço. A Educadora responsável convocava os universitários de dois em dois para reunião e, ao término ficavam no pátio sentados.

A comunidade foi chegando, aos poucos, próximo das onze horas. Uns para beber água, outros para usarem o banheiro, outros para procurar os amigos. Alguns voltavam com os amigos; três adolescentes pediram a bola aos universitários e foram para a quadra de futebol, permaneceram ali cerca de duas horas; mais tarde outro grupo. Uma menina, de aproximadamente onze anos, pediu algo para brincar. Uma universitária deu-lhe algo, uma "fábrica de pizza", o brinquedo ficou um bom tempo com ela. Dois adolescentes pediram para montar a mesa de ping-pong (tênis de mesa); os amigos foram chegando e montaram as duplas, revezando entre eles; outros ficaram olhando, iam embora e depois voltavam. Alguns pediam para usar o computador e eram encaminhados para a sala de informática, outros entravam direto. No piso superior, uma universitária numa mesa abordava-os sobre o que queriam fazer. Foi assim a manhã toda; alguns universitários saíram para almoçar, outros deram continuidade.

À tarde: com exceção da reunião, foi tudo igual. Acabou a organização dos brinquedos, a mesma menina voltou para o mesmo brinquedo; os adolescentes do ping-pong ou tênis de mesa eram os mesmos, acrescidos de mais alguns. Levei o meu sobrinho que começou a brincar com a menina, depois foram para a sala de informática – permaneci ali por duas horas. Havia quatro universitários e um moço aparentando ter entre vinte e cinco e trinta anos.

[69] Não chegou a se concretizar por insuficiência de materiais.

A Educadora responsável chegou para digitar o seu relatório. Disse aos universitários, que atendendo ao regulamento, só podiam permanecer ali dois e o responsável. Chegaram duas mães com um bebê, um menino e uma menina pequena, permaneceram um tempo, pareciam muito íntimos do pessoal da escola. A menina saiu correndo da sala, escorregou e fez um corte na testa. Foi um alvoroço entre eles. O fato demonstrou certo despreparo do pessoal para os casos emergenciais. Colaborei com os primeiros socorros: limpei e fiz um ponto falso.

Entre dezesseis e dezesseis e trinta, começam a se preparar para o encerramento das atividades; guardando as coisas; fechando as salas; o relatório do dia; pontualmente, às dezessete horas, o portão foi fechado.

Foi possível observar que, tanto de manhã como à tarde, boa parte dos universitários ficava ociosa e conversando entre eles, em um grupo afastado, inclusive dos participantes. Os universitários conduziam-se a eles somente quando eram solicitados. A maioria dos jovens dirigia muitas queixas sobre o não envolvimento dos universitários e a não atenção a eles.

O domingo 10/02/2008: o cenário foi o mesmo do sábado. Cheguei por volta das nove e trinta horas e o portão já estava aberto. Quatro universitários estavam sentados no pátio e já havia um moço aparentando entre dezoito e vinte anos sentado no pátio e lendo um jornal. Aproximei-me e falei sobre a pesquisa, perguntei se poderíamos conversar um pouco e ele aceitou. A conversa sobre a sua história e o Programa foi muito interessante. Ficamos ali por duas horas. As pessoas da comunidade iam chegando aos poucos: uma adolescente aproximou-se para cumprimentar os universitários e logo foi embora. Três adolescentes, os mesmos do dia anterior, pediram a bola aos universitários e foram jogar futebol. Mais três adolescentes foram jogar com eles. Outros adolescentes chegaram e ficaram conversando entre eles. Ao todo, passaram pela escola onze jovens, sempre num movimento de ir e vir. Batiam papo entre eles, procuravam os amigos e jogavam bola.

Por volta de dezessete horas os universitários avisaram que a escola estava encerrando as atividades do dia. As pessoas foram saindo, alguns ainda resistiram, mas acabaram acompanhando os amigos.

Esse foi o movimento do domingo. Os universitários formavam um grupo entre eles; outras vezes subgrupos; um ou outro isolado. A Educadora permaneceu cuidando dos relatórios e a comunidade “na dela”.

Não foi possível observar um vínculo entre os colegas universitários, entre universitários e Educador, e com a comunidade.

Ao questionar a Educadora sobre o fato observado, ela afirmou que muitas pessoas da comunidade não sabem ainda que acabou o recesso do Programa e, *“por isso, não estão vindo. Nesse sentido, os universitários ainda não entraram no pique”.* Não foi uma resposta compatível com as queixas dos jovens entrevistados. Relataram que o pessoal da escola não se interessa por eles, como por exemplo, o depoimento observado entre os jovens do ping-pong: *“eles não se interessam, a gente entra e tando faz. Só ficam conversando entre eles”* (Humberto [18 anos], 2007).

Mais um dia de Programa: sábado e domingo (17 e 24/02/2008): o cenário começou mais ou menos igual: os universitários foram chegando e se juntaram com os seus grupos de afinidades, ou seja, os mesmos grupos. Iniciaram uma conversa muito animada entre eles, que parecia cheia de novidades. Permaneceram assim por muito tempo. A comunidade foi chegando aos poucos. Alguns ficaram esperando a escola abrir, entraram e foram para a quadra de esportes. Depois pediram para montar a mesa de ping-pong e ficaram horas ali. A educadora foi organizando a programação e cobrando um posicionamento dos universitários, individualmente, poucos tomaram iniciativa. O Programa nesse inicio de ano andou com as atividades livres, ou seja: o encontro com os amigos no espaço da escola, a quadra de futsal, o ping-pong e alguns jogos como dama, xadrez e com brinquedos pequenos para as crianças pequenas.

Dois universitários foram para a sala de informática a espera dos interessados, nessa fase ela ficava disponível para os interessados o dia todo. Houve uma boa procura para pesquisa na internet.

Começam as inscrições para os cursos, conforme a programação abaixo:

- Informática – básico Word e Internet;
- Reforço escolar;
- Idiomas: Inglês e Espanhol – básicos;
- Artes: biscuit, pintura em madeira;

- Esportes: futsal, vôlei e ping-pong;
- Capoeira;
- Jogos lúdicos: dama e xadrez.

Reunião 06/04/2008: a reunião foi convocada pela educadora e teve como pauta a apresentação de quatro novos universitário-bolsistas, e, simultaneamente, a gestora e a coordenadora pedagógica.

Foi uma reunião convocada de última hora, a qual fez com que os universitários encerrassem as suas atividades uma hora mais cedo. Este fato causou um descontentamento em alguns por terem que dispensar os seus alunos mais cedo.

Na sala a educadora tomou a palavra e fez a abertura: *"bom gente, a reunião tem o objetivo de apresentar os novos universitários, a gestora do Programa e a coordenadora pedagógica. Vou passar a palavra para a "F"*.

A gestora faz uma apresentação rápida e se colocou como responsável pela escola e uma intermediadora entre o Programa Escola da Família e a direção da escola: *"sejam bem vindos, nós chegamos aqui há pouco tempo e encontramos um grupo muito bom. Quero aproveitar e pedir para vocês o maior empenho possível, pois esta é uma comunidade que precisa.* Reforça sobre a importância de trabalhar com uma comunidade carente e a inclusão desta: *"precisamos de pessoas que venham com boa vontade e receptividade, pois estamos trabalhando com a inclusão social. Todos nós somos cobrados por esse trabalho e, da mesma forma, vocês também serão. Então, o empenho é fundamental"*.

Passou, então, a palavra para a coordenadora pedagógica, que endossou as falas anteriores e fez uma auto-apresentação: *"como a "A". disse, eu sou a Coordenadora Pedagógica da escola. Isso aconteceu na semana passada. Quero dar as boas vindas a vocês e dizer que na minha sala tem alguns materiais que estão à disposição de vocês. E é isso".*

Em seguida, a educadora retomou a palavra, fazendo uma cobrança dos relatórios de cursos, bem como, a quantidade de participantes, deixando claro que os novos universitários também serão cobrados posteriormente: *"então, aproveitando, da mesma forma que eles são cobrados vocês também vão ser. Tá sendo criada uma*

planilha de curso para cada um de vocês. A cada quinze dias vamos marcar uma reunião para trabalharmos e compartilharmos os problemas e as experiências. Conto com a colaboração de vocês. Vamos fazer um cronograma, provavelmente será aos sábados. Cada um deverá tirar meia hora de sua atividade nesse dia".

Observou-se que a reunião teve um caráter meramente informativo, com um tom de cobrança dos relatórios e dados sobre os cursos. Não ocorreu, por exemplo, a socialização da caminhada dos trabalhos e das atividades. Também não se falou dos objetivos do Programa e da escola. Não falaram sobre o perfil da comunidade, das conquistas e das dificuldades enfrentadas. Outro fato não abordado foi a questão da habilidade dos novos bolsistas, bem como, as expectativas em relação ao novo trabalho. Enfim, sentimos falta de um planejamento para esta situação. Além da cobrança do que não foi feito pelos bolsistas, repetiu-se o chavão: "comunidade carente que precisa de muita ajuda".

Ainda durante o período de nossa pesquisa, até o final de 2008, não se viu uma reunião ou um momento de encontro entre os responsáveis, no sentido de, coletivamente, dividirem os erros e os acertos. E sim, o reforço das obrigações que cada um tem sobre a realização das oficinas, da a quantidade de pessoas para o preenchimento dos relatórios informativos do Programa. Como reforçou a educadora, *"da mesma forma que eles são cobrados, vocês também serão"*.

a) Oficina de Artes

Observação feita em 04/05/2008: essa oficina era composta pelas aulas de Biscuit e ministrada por duas universitárias. As aulas de Pintura em Madeira e Bordado a mão contava também com mais duas universitárias.

Segundo as universitárias, elas foram aprendendo com outros colegas que já deixaram o Programa, assumindo as suas oficinas. Essas atividades são realizadas numa sala ampla, a mesma utilizada pela professora de educação artística durante a semana.

Na aula de Biscuit, em questão, o grupo era de oito alunos e, dentre eles, uma mãe e uma filha. As aulas eram realizadas aos sábados e domingos com grupos diferentes – cada um tinha por volta de oito alunos. No sábado os alunos e os

universitários preparavam a sala, organizavam as carteiras em forma de três mesas grandes e no domingo, após as atividades, ela era retornada a condição anterior.

Bordenave (1983), Silva Júnior (2004) e Duarte Júnior (1986) abordam aspectos fundamentais de maneira diferente sobre a responsabilidade de uma organização. Segundo eles é preciso que se tenha um comando responsável e consciente, que realize a distribuição de tarefas aos colaboradores, de modo que elas sejam desempenhadas por pessoas comprometidas e que, ao realizá-las, consigam atrair um padrão de motivação. O conhecimento e a experiência proporcionam um trabalho em conjunto. Desde que se crie uma consciência para essas tarefas, dando a outros a oportunidade de aprender (SILVA JÚNIOR: 2004, p. 73).

Bordenave (1983, p. 52), afirma que a grande causa de resistência do sistema em aplicar o saber ao indivíduo é a contradição de fundo entre a igualdade de todos os cidadãos na esfera pública e a sua desigualdade na esfera privada. A reflexão de Duarte é a de que cada indivíduo tem uma consciência e que passamos de uma a outra dessas realidades e saberes. Que cada uma delas exige-nos uma forma específica de pensamento e ação, a ser vivida de maneira peculiar (DUARTE JÚNIOR: 1986, p. 29).

A participação da escola na comunidade reduziria a distância entre a sociedade, mas não permitiria que o saber chegue ao indivíduo vivendo dentro de um sistema que não pode funcionar, senão declarando a igualdade e aplicando a discriminação. Como um rótulo da pobreza, o sistema que transfere à sociedade política o esquema de desigualdade da sociedade civil, abrindo para a burguesia a possibilidade de fazer política com toda a força de suas posições adquirida no esquema cível de desigualdade (BORDENAVE: 1983, p. 61).

O imobilismo do Programa toma corpo, no patamar que ele se encontra, e sente não responsável pela comunidade enquanto houver pessoas não interessadas em desenvolvê-lo. Vivemos dentro de um sistema e o entendimento que podemos ter é o de que o Programa, na sua importância, sustenta-se para quem ele se destina. Essa não percepção acarreta o seu rompimento. E ainda, a sua não fiscalização é importante no momento em que se processa a sua vigência, e não pela conquista do seu criador responsável. O seu fracasso arrastará destes a transferência a um determinado

culpado. Não foi despertada na comunidade a consciência da sua atual realidade e motivação da participação nas atividades.

Aula de Biscuit do 03/05/08: as crianças chegaram por volta das 09:20 horas e ficaram no pátio da escola aguardando o início da aula. As universitárias chegaram na escola às 9:00 horas, entraram na sala do Programa, prepararam o material e dirigiram-se para a sala de artes Os alunos as acompanharam. Juntos prepararam a sala, colocando as carteiras no formato de três mesas grandes nos cantos da sala. Forraram com toalhas de plástico.

A sala era a mesma que no cotidiano da escola era utilizada para as aulas de Educação Artística. Era composta de uma lousa, 3 (três) armários, mesa do professor, uma mesa longa no canto da parede de alvenaria e duas pias com torneiras. Era decorada com três trabalhos de sucata, feitos por alunos no passado, com algumas fotos em folha de revistas de pintores famosos, como Salvador Dali, Claude Monet, Van Gogh, Victor Meirelles e com quadros feitos com figuras geométricas.

Nessas aulas os alunos tinham uma faixa etária de oito a quarenta e cinco anos. No caso do Biscuit, o curso consistia em ensinar os alunos a prepararem a massa, tingir e modelar. Tinha a duração de três meses.

Nas primeiras aulas as universitárias prepararam a massa na cozinha da escola, junto com os alunos. Ensinaram a habilidade de lidar com ela, treinando alguns modelos, como porta retrato e vidros decorados, por exemplo. Algumas vezes utilizavam revistas passo-a-passo. Os instrumentos de modelagem, forminhas de cortar, estrusora, entre outros, eram improvisados com materiais mais acessíveis pelas universitárias – sucata e garrafa peti.

A primeira aula foi realizada na cozinha para ensinar o preparo da massa, uma vez que ela necessita de um micro-ondas, maisena e limão. A idéia era que os alunos criassem uma autonomia e passassem a trazer a massa pronta nas próximas aulas. Salvo as crianças que precisavam da ajuda das mães ou de um adulto, para estes havia colaboração das universitárias.

Ao término da aula as monitoras solicitavam aos alunos o material que seria utilizado na aula seguinte, como por exemplo, para essa, um sabonete, na anterior um vidro do tamanho desejado.

Eram diversas as razões que levavam a comunidade a se interessar por essa oficina. Uns apontaram o desejo de aprender como hobbie, dois meninos (irmãos) uma forma de se produzir para dar de presente, uma menina (prima) para decorar o quarto, uma mãe para enfeitar a sua casa e a filha para aprender e conhecer mais. A mãe ainda disse que já sabia fazer alguns modelos, mas que veio mais porque queria acompanhar a filha. Aprendeu com uma vizinha algum tempo atrás e matriculou-se no curso para melhorar o seu conhecimento. E dizia: “em casa a gente não faz, aqui fica mais animada”.

Um casal de namorados (adolescentes) pretendia fazer lembrancinhas de bebê para vender, como forma de ajuda na melhoria do orçamento doméstico.

As crianças menores pediam ajuda constantemente as universitárias, mas, no geral, elas estavam muito interessadas na aula. Estavam, naquele momento, preparando uma lembrança para o dia das mães, enfeitando um sabonete.

As aulas observadas foram em dois finais de semana, os cursos estavam ainda em fase inicial e as turmas em formação. À medida que os interessados faziam a inscrição, o curso era iniciado. As outras turmas ainda não estavam completas.

Percebeu-se uma interação boa entre as universitárias e os participantes. Os alunos não conversavam muito entre si, mas interagiam bastante com o trabalho que estavam realizando.

As universitárias eram bem atenciosas, uma um pouco quieta e a outra era mais solicitada pelas crianças. Em uma de nossas conversas elas colocaram que, muitas vezes, a dificuldade de se conseguir o material, acabava dificultando o trabalho e as pessoas desistiam. Em geral, as crianças acabavam se interessando pela novidade e a curiosidade de ver o seu trabalho pronto.

Campeonato de Futsal: esta atividade foi realizada durante o mês de maio (de 2008), aos domingos no período da manhã. O campeonato era dirigido por um universitário-bolsista e acompanhado por mais três nas marcações exigidas: gol, tempo, entre outras coisas inerentes às regras, no período de decisão, foi convidado um juiz profissional para apitá-lo.

A idéia do campeonato foi espontânea, mas atendeu uma exigência da comunidade. Abriu-se a inscrição e os universitários conversaram com os interessados

durante três semanas para sua organização. Fizeram uma reunião para decidirem as regras e toda a organização do mesmo.

Foi solicitado aos interessados que se fizesse a divulgação na comunidade, no sentido de formar a equipes dos interessados.

O campeonato tinha a duração de um mês. Foi feito uma tabela dos grupos A, B, C, D e F, e a data do seu jogo. Cada time escolheu um nome de guerra.

Foi possível formar oito equipes de alunos da própria escola e os colegas interessados, participantes do Programa.

Os interessados, no ato da inscrição, deveriam doar óleo, farinha de trigo para a padaria artesanal. Fazendo um adendo: o Governo do Estado enviou para cada escola um Kit (forno, botijão e formas), que recebeu o nome de Padaria Artesanal[70].

Esses mantimentos foram utilizados para fazer pão, torta e pão de queijo, para os participantes na proporção recebida.

Segundo o universitário responsável, o Campeonato foi bem organizado e teve uma boa aceitação da comunidade.

Percebeu-se pela animação que a atividade foi algo que deu vida nova e trouxe de volta alguns participantes que haviam abandonado o Programa, alegando não haver nada de interessante para fazer. Sobre a expectativa dos jovens e o campeonato, foi algo reivindicado pelos primeiros adolescentes entrevistados, cuja sugestão foi levada pela pesquisadora em março de 2003 e acatada mais tarde. Durante a sua realização fui aborda por alguns dos jovens que comentaram que estava começando a ficar bom, mas que precisava haver continuidade e ampliação para outras modalidades. E ainda, que estas deveriam trazer outras escolas fazendo o intercâmbio das atividades esportivas, atraindo e convidando pessoas novas para dentro da escola. Reforçaram ainda, a importância de serem ouvidas as suas sugestões pelos responsáveis do Programa.

No primeiro dia o tempo não ajudou, choveu muito forte. Mesmo com as condições climáticas não favoráveis os jovens estavam lá, aguardando uma possível

[70] O seu funcionamento ficava condicionado a doações voluntárias, que na maioria das vezes, como foi observado, não ocorre. O pessoal da escola faz uma arrecadação entre eles e preparam o que for possível, por exemplo, bolo, pão de queijo, etc. Não contemplam a comunidade por causa da quantidade arrecadada. O trabalho é realizado enquanto há o material, quando acaba, preferem acabar com a atividade a pedir a comunidade, muitas vezes a colocam como miserável e não conseguem pedir nada a ela.

melhora. Um fato que reforçou a importância de jogos coletivos, os quais foram apontados anteriormente como um quesito insatisfatório. Nesse dia, foi observado junto aos participantes o quanto essas atividades eram valorizadas. Esperava-se que o campeonato, assim como outras sugestões como, por exemplo, capoeira, dança e ping-pong, fossem incorporadas numa programação a ser realizada durante o ano de 2008, o que não ocorreu.

A aula de Jazz: 05/04/2008: esta atividade compõe-se da Oficina de dança. Foi iniciada no final de fevereiro, quando recebeu inscrição de cinco alunas na faixa etária de doze a quatorze anos. Nesse dia em específico, as alunas chegaram aproximadamente às 9:00 horas da manhã, antes do início da mesma. Solicitaram alguns brinquedos a outra universitária e ficaram no pátio brincando. Nesse período uma universitária pediu ao comércio da região da escola a doação de brinquedos para a formação de uma brinquedoteca. Como a quantidade arrecadada foi pequena, essa oficina não foi criada formalmente. Porém, havia alguns brinquedos que as crianças gostam, por exemplo, uma mini-fábrica de pizza.

Enquanto isso, a universitária reuniu o material da aula (o aparelho CD, os CDs, a chave da sala) e chamou as alunas para subirem ao piso superior.

Na sala, todo o grupo começou a retirar as carteiras e cadeiras do meio da sala, varreram-na e a organizaram, e a aula se iniciou. Vale ressaltar que esse processo ocorreu em todas as aulas da seguinte forma: na primeira aula do sábado os móveis eram retirados e, na última aula do domingo, recolocados.

O primeiro momento da aula foi iniciado pela monitora com um alongamento, sob um fundo musical, e os movimentos foram sendo explicados as alunas, passo-a-passo. A maioria tinha habilidade e maleabilidade, porém, uma delas apresentou dificuldade em alguns exercícios (motor). Ao errar a aluna riu do próprio erro, um comportamento que acabou tirando a concentração do grupo. A professora com muita paciência repetiu o exercício por várias vezes. A aula foi interrompida por três vezes por pessoas – a maioria crianças – interessadas em conhecer o trabalho, e teve a duração de duas horas.

É importante acrescentar que, nesse momento, todo o Programa estava em fase de reorganização das atividades e em abertura de inscrição. Segundo a monitora, os

cursos teriam a duração de três meses cada, fazendo esse ciclo de abertura de inscrição. A proposta era constituir oito turmas durante o ano de 2008. Porém, observou-se durante a pesquisa que duas turmas chegaram ao final do semestre. No segundo semestre, a bolsista transferiu-se para outra escola, e pelo que se constatou, não formaram outras turmas.

4.2 – As entrevistas realizadas

Os entrevistados neste trabalho passarão a ser chamados a partir desse momento, de sujeitos e atores. As denominações dadas aos participantes não terão a preocupação com a proposta lingüística do termo, mas como identificação dos envolvidos neste trabalho. Nesse sentido, os sujeitos serão entendidos como a comunidade usuária dos serviços oferecidos pelo Programa Escola da Família e, como atores, passaremos a identificar os responsáveis pelo Programa.

Relembrando Paro (1995b), pode-se afirmar que entre a comunidade e a participação existem determinados condicionamentos, como econômico-sociais ou as reais condições de vida da população, que são impostos como fatores dificultadores ou impeditivos da ação participativa: culturas, econômico-sociais, institucionais ou mecanismos coletivos. Nossa pretensão primordial nesse trabalho é conhecer os fenômenos que circundam o olhar da comunidade sobre a escola, e a escola sobre a comunidade, numa concepção dialética de relação e participação.

É importante destacar alguns elementos metodológicos para que seja possível contextualizar melhor os resultados da referida pesquisa. Os dados foram obtidos a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados para as mais de vinte e cinco perguntas constantes.

Foi lançado mão de um questionário[71], aplicado em forma de entrevista semi-aberta aos 18 (dezoito) Educadores Universitários, 03 (três) Educadores Voluntários, 05 (cinco) Educadores Profissionais, 03 (três) Gestores, 01 (uma) Diretora, 03 (três) Coordenadores Pedagógicos, 04 (quatro) Professores, 01 (uma) Coordenadora de Área, 02 (duas) Secretárias, 02 (duas) Inspetoras de aluno, 35 (trinta e cinco)

[71] Disponível nos Anexos deste trabalho.

participantes das atividades. Foi levado em consideração o número total de freqüentadores da unidade escolar, em questão, aos finais de semana, tirando 10% desse total – 350 (trezentos e cinqüenta) e, ainda, o número de atividades e oficinas, sendo aplicadas em, pelo menos, 01 (um) participante. Na pesquisa qualitativa se justifica a etapa de análise das informações como um de seus componentes mais importantes, identificando e sistematizando categorias mais significativas.

Buscou-se também o depoimento de 20 (vinte) moradores do entorno da escola, considerando-se o seu envolvimento: 03 (três) – APM, Conselho de Escola e Voluntário; 03 (três) Lideranças Comunitárias, 14 (quatorze) moradores não participantes.

Contou-se também com a colaboração de 01 (uma) ex-Secretária e 01 (uma) ex-Coordenadora; 02 (dois) ex-Universitários, considerando que todos participaram do processo de implementação do Programa Escola da Família na unidade escolar. É importante registrar que 02 (duas) ex-Diretoras contribuíram com o levantamento histórico da escola; 01 (um) Delegado de Polícia (que atuava na região da escola) e o Serviço Social – apoio ao bolsista – de uma Instituição privada de Ensino Superior do município origem desta pesquisa.

Por último, foi realizada a entrevista com o ATP – Assistente Técnico Pedagógico do Programa na DE.

A pesquisa procurou contemplar ainda as observações que se fizeram mais intensamente no âmbito da escola, no sentido de conhecer as atividades que envolvem a participação da comunidade, como são oferecidas e apropriadas por esta. Na Diretoria Regional de Ensino, com a intenção de se conhecer o funcionamento burocrático, foram realizadas a coleta de documentos complementares, a atualização de dados e as relações humanas que se formam. De modo geral, procurou-se uma aproximação com os envolvidos, no sentido de coletar dados sobre o seu sentimento na relação com o Programa.

Esse procedimento e as entrevistas formaram o conjunto de informações que culminou no desenvolvimento dessa pesquisa. O critério utilizado para a realização das entrevistas de campo foi o individual, salvo a 16 (dezesseis) participantes que, no

momento da entrevista encontravam-se em atividades que exigiam essa condição[72]. Tais como: quatro universitários, duas entrevistas – por trabalharem juntos na mesma atividade, e, seis adolescentes – uma entrevista; quatro casais – duas entrevistas.

Em primeiro lugar, a preocupação foi estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, apresentando de forma simples os objetivos da investigação. Foi de grande importância deixar bem claro aos sujeitos, durante sua abordagem, a existência da desvinculação da responsável pela pesquisa dos órgãos públicos do Estado de São Paulo, e do mesmo modo, da escola em questão. E também, demonstrar a existência do sigilo absoluto que seria mantido com relação às fontes de informação.

As entrevistas foram todas gravadas em MP4, e só tinham início após a concordância do entrevistado. Posteriormente, foram transcritas e sistematizadas e, a partir das observações no interior do objeto, foi efetuado o registro destes dados. Não houve recusa de nenhuma das pessoas abordadas a colaborar, prestando o seu depoimento.

Outro fato importante a expor é a adequação do roteiro de entrevista de forma mais acessível à compreensão do entrevistado. Foi necessário partir de uma direção única, para trazer a consciência aspectos que poderiam estar presentes na fala de cada um. As verbalizações dos participantes e dos educadores serão apresentadas em *itálico e entre aspas.*

Com o intuito de deixar o entrevistado mais à vontade, era necessário partir para a entrevista, atentando-se à variedade de informações e representações que o entrevistado apresentava, a partir de questões mais gerais como: *"Fale-me um pouco de você", "Como chegou até o Programa?", Há quanto tempo o freqüenta? "Mora nessa região?".*

Foi necessária a utilização de dois roteiros de entrevista no sentido de melhor adaptação aos segmentos de análise, um para a: a) comunidade participante e não participante, e outro para os: b) responsáveis pelo Programa e adaptado aos profissionais da escola.

[72] Foi considerado para essas situações pares ou grupos de pessoas que não dispuseram realizar a entrevista individual.

É importante esclarecer que no quadro geral das entrevistas a população tinha peculiaridades importantes a serem destacadas: possui entre sete e sessenta e oito anos, prevalecendo como participante e/ou freqüentador do Programa aos fins de semana o grupo de oito a vinte e quatro anos. Boa parte eram alunos da escola origem de nosso objeto, moradores nos Bairros e adjacências e amigos entre si, que se compartilhavam do Programa com o intuito de se reunirem. Cursavam o Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou participavam do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tinham preferência as atividades esportivas e culturais. Acima dessa faixa etária, se envolviam com as demais atividades como, por exemplo, as oficinas de artesanato e os cursos.

Cada entrevistado (a) expôs a razão pela qual busca o Programa Escola da Família, as mais comuns eram: ter um espaço de lazer, divertimento, entretenimento, encontro com os amigos, para paquerar, fugir dos problemas familiares, para um aprendizado, qualidade de vida, onde fosse respeitado, sentindo-se pertencente a um grupo, que tivesse organização e direcionamento. Esta população, no geral, apontou ter tomado conhecimento do Programa na ocasião de sua abertura – em agosto de 2003 – por informações na sala de aula e reunião de pais ou pelos próprios amigos.

Os relatos mostram que a população usuária tem um perfil bastante peculiar. No geral, eles têm uma relação com o Programa desde que ele abriu e que, por força do grupo, acabaram elegendo a escola como um espaço de encontro com os amigos e como um referencial para paquerar e fazer novas amizades. Estão em na busca de uma referência psicológica e de um status onde pudessem fugir dos problemas familiares. São os mesmos nas atividades, e há uma rotatividade nestas por darem preferência as de caráter esportivo e recreativo – as quais classificaram como livres de compromissos e de cobranças. Ao mesmo tempo, apresentaram-se críticos a estas e queixaram-se sobre a não abertura de diálogo entre os organizadores e a comunidade para que pudessem participar com sugestões e organização das mesmas. Entendiam-se que o final de semana acabava sendo uma extensão da semana; havia uma incidência maior por parte do grupo acima de vinte e quatro anos nos cursos e oficinas, principalmente, em acontecimentos de interesse da população, por exemplo, concurso público, vestibulares. Os cursos mais procurados eram os que lhes proporcionavam

conhecimento em idiomas e habilidade em informática, entre outros exigidos pelas instituições promotoras. No entanto, ao término desse processo não se mantinham nos cursos.

A maioria dos depoentes destacou que a escola aberta atraiu os jovens no sentido de um espaço de lazer, mas não criou um ambiente com vínculos de participação entre as pessoas que transitaram pelas atividades. Entretanto, a cultura de participação transformou-se em mais um sonho quebrado pelas constantes rupturas de profissionais. Tal qual Paro (1995b) assinalou como fatores condicionantes que determinam a forma e a qualidade de participação da comunidade na escola. Podem ser vistos como externos, mas que geralmente sofre a forte influência dos aspectos econômico-sociais ou das reais condições de vida da população: tempo, materiais e a disposição pessoal para a manutenção e perpetuação destas. Entretanto, os condicionantes culturais ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da apropriação, requer e são movidas por uma visão de mundo e de educação escolar, que lhes favoreça ou não a vontade de participar. Os condicionantes institucionais ou os mecanismos coletivos, formalizados ou não, estão presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (PARO: 1995b, p. 273).

As características identificadas nortearão as discussões a seguir, as quais foram divididas em três grupos: **a comunidade e participante; os trabalhadores do programa aos fins de semana e os objetivos do programa.** As falas dos participantes sinalizaram que *"no começo o Programa Escola da Família era bom".* Mesmo com as dificuldades iniciais contemplava parte dos anseios dessa população e teve certo boom nos anos de 2003 a 2006. Demonstraram que as pessoas estavam um pouco mais motivadas, e isso criou certa euforia dentro da escola, entre os jovens, e um "certo sentimento" de segurança para as famílias.

As **"Freqüentes"** mudanças nas equipes de trabalho foi um ponto de bastante destaque nas entrevistas, e o principal deles foi a troca de educadores profissionais na escola pesquisada:

- **Agosto/2003 a julho/2004** – primeira Educadora;

Esse período foi destacado pelos trabalhadores e pelos participantes o que provocou certo ciúme por parte da direção da escola, que incidia sobre a contemplação da bolsa e o valor pago aos profissionais pelo seu trabalho aos fins de semana, e a não permissão de fato das dependências da escola.

- **Agosto/2004 a dezembro/2006** – segundo Educador;

O destaque dado a esse longo período foi a quebra do trabalho educacional pela forte influência do autoritarismo, tanto da direção como do profissional escolhido, e a inserção do trabalho assistencialista.

Porém, a **terceira Educadora** sofreu um acidente em março de 2007, ficou de licença médica até o final de novembro do mesmo ano. Esse período ficou sem a presença do responsável direto, porém, houve a inclusão dos projetos da Igreja com a troca de direção e gestores.

Far-se-á necessário registrar que **no período de 2003 a 2007**, a escola passou por **trocas sucessivas** no núcleo Gestor, da seguinte forma:

- **Segundo semestre de 2003:** 04 (quatro) Diretoras; 01 (um) Vice-Diretor e 01 (uma) Coordenadora Pedagógica;
- **2005:** 01 (uma) Diretora e 01 (uma) Vice-Diretora;
- **2007:** 01(uma) Diretora; 01 (um) Vice-Diretor e 1 (um) Coordenador Pedagógico.

A escola por dentro foi vista por Paro (1995b, p. 43-47), repleta de condicionamentos internos de participação, que implicam elucidar os determinantes imediatos que se encontram dentro e fora. Eles podem estar relacionados as condições de trabalho ou de materiais da participação, aos institucionais, aos político-sociais – grupos internos, aos ideológicos de participação.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos dados expostos procurou-se tratar os grupos de entrevistados com nomes fictícios, respeitando o caráter de seu anonimato e separando-os de acordo com suas características: participante, profissionais do Programa e da escola.

a) **A comunidade e participantes:**

A procura pelo Programa está relacionada a uma visão idealista de alguns jovens (Dione, Greice e Elisa, 2008), por exemplo, *"venho aqui para encontrar os amigos",*

"gostaria que a escola fosse como o Playcenter" e "acho que deveria ter campeonatos, shows...". Essas falas mostram duas realidades opostas: o desejo de que a escola do final de semana se faça útil como um ponto de encontro social ou se transforme num clube social de grande porte, onde as pessoas da periferia tenham uma vida pelo menos próxima a de outras classes privilegiadas, que exige do poder público um pouco mais de investimento. Entende-se ainda que a sua visão sobre a escola não ultrapassa a condição de lazer, não se viu um desejo que contemplasse uma forma de educação-participação-transformação, reduzida a um movimento de ir e vir dentro do espaço público.

Bordenave (1983, p. 13-18) situa que o interesse por participar se generalizou nos últimos anos, em todo o mundo, a partir de diversas associações e organizações, envolvendo as pessoas nessa concepção. No entanto, esse interesse não parece estar em consonância com o movimento dado atualmente, por revelar-se a aspiração de setores diversos da população, cada dia mais numerosos, assumindo o controle de seu próprio destino. Por essa razão, o autor chama a nossa atenção para a dubialidade contida nos discursos e reafirma que é preciso, antes de tudo, compreender o verdadeiro sentido de participação. Bordenave alerta ainda para o fenômeno da marginalidade que nos impede de tomar parte de um processo que nos é de direito, sem nele poder interferir.

Outra percepção sobre os participantes é que se busca satisfazer as necessidades imediatas, procurando as atividades que lhes preencham as lacunas deixadas pela própria escola ou pela falta de oportunidades no mercado de trabalho, das oficinas e dos cursos, utilizando-se como ferramenta. Por exemplo, os participantes (Flávia e Gustavo, 2008) observados no biscuit: *"eu venho aqui porque quero aprender a fazer lembrancinhas de crianças para vender. Meu namorado e eu estamos desempregados e queremos pegar encomendas de mães"*; e uma mãe diz que veio para acompanhar a filha, *"eu já sei fazer, aprendi com uma vizinha e agora aproveito para fazer novos modelos, porque em casa a gente fica com preguiça e demora a fazer (Antonia, [38 anos] e Jéssica, [12 anos] 2008)".* Para os outros participantes o motivo estava entre: enfeitar o seu próprio quarto, presentear as pessoas que gostam e a curiosidade em manipular a massa. As aspirações percebidas, tanto no casal como nos

outros participantes, e retratadas nas falas, inclinam à possibilidades individuais e materiais e não a valores e sentimento de pertencimento, de compromisso de vida em grupo, como pressuposto nas diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2004 – Artigo 3º).

Nesse sentido, a expectativa que captamos dessa população vai ao encontro com perspectivas sociais, profissionais e econômicas que nos pareceram um pouco conformistas com a realidade (im) posta. Como mecanismo para ludibriar a falta de ascensão ao mercado de trabalho fecha-se em si mesmos, canalizando o sonho em coisas muito pequenas, como é o caso do casal. Que pensam em constituir uma família, tendo como profissão uma atividade artesanal. São dois jovens alunos da escola que estão cursando o 1º colegial e acomodam-se num trabalho manual como aprendizado de uma profissão de pares. Ainda, as crianças na faixa etária de oito a doze anos que poderiam estar conhecendo a realidade, aprendendo a ter responsabilidades, adquirindo novas formas e visualizando outras expectativas, almejando até mesmo uma bolsa-universidade, mas fecham-se no mundo do artesanato como perspectiva de vida profissional e limitando o seu senso criativo e crítico.

O curso de informática, pelo que observamos, recebe pessoas com diferentes expectativas:

> procurei o curso porque tenho um filho que mora fora do Brasil e ele me falou: mãe você precisa fazer um e-mail, hoje todo mundo tem um. Então eu vim aprender, e tô achando uma maravilha conhecer esse mundo da informática (Helena [48 anos], 2007).

Esta professora de quarenta e oito anos sentiu-se incomodada por não ter feito um curso de inclusão digital e, por esse motivo e pela proximidade de sua casa procurou o Programa. Os demais, por causa da exigência do concurso público da prefeitura e da proximidade das provas do Enem e do vestibular, procuraram, além deste curso, os de inglês e de português. Aproveitaram para conhecer o curso de espanhol que, posteriormente, teve um esvaziamento. Os jovens da sala de informática expuseram que ela fosse disponibilizada para outros afazeres na internet. Percebeu-se um desejo de se ter um espaço como uma *Lan House*, e acesso ao *MSN e Ourkut*. Havia por toda a sala cartazes proibindo o uso para coisas do gênero, com os seguintes

dizeres: *"o uso da sala de informática é restrito para pesquisa e estudos"; "a sala de informática não é uma Lan House". "São para serem usados em casa: MSN e Ourkt"; "o uso indevido acarreta prejuízo a todos";* "*quando fechar a sala, verificar se todos os PCs estão desligados".*

Essas informações deixam claras que a sala estava restrita aos cursos do final de semana e aos poucos professores que se habilitam a fazer uma aula diferente, conduzindo os alunos para o laboratório.

Porém, estes cursos eram renovados a cada três meses e, mesmo com o esvaziamento das turmas, seguiam até o final contando com ou duas pessoas, como foi o caso das turmas visitadas, a maioria com dois ou três alunos. E isso se repetia em outros cursos, fazendo-nos supor que há uma resistência por parte das pessoas responsáveis em rever e fazer um remanejamento, ou novas formas de motivar os participantes. Também se observou que as turmas dos outros cursos – espanhol, inglês e português, que já começam pequenas, seguiram até o final da mesma forma. O que chamou a nossa atenção sobre esse aspecto, foi que havia certa resistência por parte dos monitores em rever o planejamento dessas atividades, permeadas por queixas de pessoas que gostariam que as chamassem o mais rápido possível. Havia uma lista de interessados que, segundo eles mesmos, *"demoram a chamar, eles não dão uma data certa"* (Elza [38 anos], 2008). Por outro lado, as turmas eram abertas constantemente e oferecidas geralmente aos alunos da própria escola. Os que já passaram pela maioria delas relataram: *"eu já fiz de tudo: informática, artesanato, ping-pong, cursos... (Isabel [16 anos], fev. 2008)"; "fiz capoeira, informática, espanhol e biscuit, só que o biscuit não estava tendo. Eles falaram que não ia ter por falta de material". "os outros, eu fiz todos..." (Joyce [15 ano], jan. 2008).* Esse desencontro na afirmação de uma senhora interessada no curso, aparece do seguinte modo, *"pareciam que queriam só o nome da gente para uma lista..." (Romilda [45 anos], 2008).* Observamos também o outro lado apresentado pelos relatos, que nos deu uma percepção que não se conseguiu transmitir um calor humano para os participantes, que não deixou saudades. Uma forma um pouco mecânica de relatar o sentido de participação. Como se fosse uma feira livre, compro, pago e vou embora. Dito de outro modo: vou, olho, faço e vou embora: *"tenho quinze anos, estou na oitava série. Participo do Programa desde que*

ele abriu. Todos os nossos amigos começaram a ir também. eu gostava de fazer judô, fiz quase um ano, mas o professor foi embora. Hoje eu jogo de tudo: bola e ping-pong. Não me interesso por nenhum tipo de curso" (Kelly [15 anos], fev. 2008). Não encontrávamos um cadastro, um registro, um compromisso, um senso de responsabilidade com o outro, nem ao menos o desenvolvimento do prazer naquilo que estavam fazendo. Analisando a fala dessa adolescente, incute-nos uma preocupação bastante séria sobre a realidade da escola com as pessoas relacionadas ao Programa. Outros relatos somaram-se a ele. Jovens que, durante cinco anos observaram que o Programa sequer conseguiu despertar neles o gosto por alguma atividade que lhes valesse a pena ter passado por ela. Falam como se tivessem contando uma história de um passeio que fizeram de passagem.

Em nosso entendimento, os participantes estão interessados nos cursos, porém, admitem que eles poderiam ser mais diversificados e que deveriam criar mais possibilidade de aprendizado. Para isso, seria necessário que fossem ouvidas as sugestões das pessoas envolvidas. Muitos dos interessados começaram e não conseguiram se manter até o final do curso por falta de investimento, tanto material como humano. Hora apontam que o material é muito limitado, hora que estão danificados. Sobre a parte humana do Programa e as atividades, o maior número de queixas é sobre a falta de criatividade e reciclagem de conhecimentos por parte de quem realiza as oficinas e as programações. Gostariam de participar dando sugestões para que estas fossem de encontro com o seu interesse. A receptividade teve um tom de maior importância, com referencia a como os alunos são tratados no interior da escola.

O Programa teve também uma visibilidade na mídia. Esse conjunto todo o caracterizou como algo que daria uma oportunidade ao desenvolvimento das pessoas em fazer cursos para o mercado de trabalho. O Projeto começou a se declinar gradativamente. No entender dos entrevistados esse declínio iniciou-se a partir de 2006. Despertou um sentimento de frustração ao se colocar que trocas constantes de educadores iniciaram uma ruptura das atividades, a partir de 2004. Mesmo retomadas posteriormente, não se sustentaram em 2008.

Paulo Freire (1983b, p. 48) esclarece que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. As rupturas não dialogadas criam empecilhos a continuidade de projetos não consistentes de intervenção política e cultural.

Entretanto, em 2007, a igreja teve um papel importante nesse cenário, associando-se ao utilizar os espaços aos fins de semana para os cursos de Crisma, Catequese, e outros projetos. Estes cursos aconteceram por meio de parcerias com empresários, e várias entidades da cidade, da região, de outros Estados (nacionais e internacionais), os quais patrocinavam os projetos da Igreja, contratava profissionais de capoeira, teatro e dança. De acordo com o depoimento de Solange, podemos ilustrar a relação nesse período como:

> [...] eu comecei a vir aqui para fazer a Catequese, o meu primeiro projeto foi o teatro, era livre e todos os meninos e meninas da Catequese podiam participar, só que tinha uma média de idade para poder entrar. Quando começou, os grandões queriam fazer, só que todo mundo parou... aí o Padre ficou tão bravo por causa da bagunça. Aí tudo bem, começou de novo. Eu, quando comecei já era o segundo teatro e era da Igreja, mas só que fazia aqui na escola (*aos domingos à tarde*). Fizemos apresentação em vários outros lugares e também aqui no pátio da escola (março, [13 anos], 2008). Grifo nosso.

> nessa peça a gente falava para não pecar e como construiu a primeira Igreja em forma de barca (*modelo da Igreja atual)*, fizemos o teatro em várias outras Igrejas para a gente poder fazer a Crisma. Esse é o terceiro ano de Catequese e o meu último ano. Mesmo saindo já decidi, vou continuar vindo aqui. Nesse ano ela ainda não tá sendo na escola (*2008*), tá sendo aqui na Igreja, mas as pessoas estão chegando a qualquer hora no curso e a professora (*Catequista)* não está gostando de nada disso, então logo ela vem para cá (março[13 anos], 2008). Grifo nosso.

Ainda pudemos observar que, além do trabalho acima, a Igreja realizava durante a semana diversas palestras atendendo ao dispositivo da Lei 10.639/2006[73]. Essa ligação era intermediada pelo vice-diretor, que ao mesmo tempo era o gestor responsável pela escola aos fins de semana. Essa relação iniciada no final de 2007 acabou atraindo um número significativo de pessoas dentro do Programa Escola da

[73] A lei visa trabalhar os elementos da comunidade negra no cenário histórico e educacional para a cidadania.
Para ministrar as aulas foi convidado um professor de capoeira instalando assim o segundo projeto de capoeira e educação. Os encontros aconteciam aos sábados das 14 às 15 horas na escola pesquisada. Contou naquele momento com vinte alunos e a meta de inserção de duzentos alunos. Fonte: Jornal Portal Afro de junho/julho de 2006 - município sede da pesquisa.

Família e uma movimentação de pais, alunos e professores durante a semana onde, coincidentemente, os fiéis da Igreja, em boa parte eram pais de alunos da própria escola e moradores da mesma região. O movimento concedeu privilégios a instituição religiosa inclusive na realização de palestras do Movimento Negro: Treze de Maio, Vinte de Novembro, Movimento de Mulheres – que focavam os alunos negros da escola e da comunidade.

O que chamou a nossa atenção na estreita ligação observada neste panorama, todavia, no perfil traçado pelas diferentes instituições no espaço educacional, a condição de um Estado exclusivo da religião católica.

Além disso, causava a todos uma sensação de que o Programa cumpria o seu papel social na comunidade durante esse período, fazendo, inclusive, a arrecadação de alimentos nas residências. Outro fato importante foi a participação de uma ONG que tomou a programação das atividades em forma de patrocínio por meio de panfletos e de divulgação em toda a região da escola. Os participantes viam estes métodos como pretensões políticas, como informa o depoente:

> eles falam que estão fazendo um trabalho mas não é para a comunidade, é um trabalho político. Faz um monte de propaganda de cursos, mas a gente vê que não tem nada disso. Na quadra de basquete tinha quatro alunos. Eles fizeram um campeonato e não convidaram os participantes do Programa e falaram que eram os amigos da escola. Nós não gostamos do que aconteceu (Kleber [17 anos], 2008).

Barroso (2005), convergindo com Power e Whitty (1978), afirmam que mergulhamos nas últimas décadas – em várias partes do mundo, num crescente número de tentativas burocráticas para reestruturar e desregular a escola pública, moldadas ao mercado e a formação de consciências consumidoras. Reforçam que conjunto de iniciativas implica num aumento intrínseco de movimentos que convergem para a reestruturação e desregulação do processo de crescimento. A partir desse entendimento, a comunidade usuária dos serviços oferecidos fornece informações complementares de que os interlocutores responsáveis, dentro da unidade estudada, representam uma forma de organização comum e uma visão de relação com a política

e a comunidade, focada num contexto de parceria, condizentes com o Programa e suas diretrizes[74].

Com o falecimento do Padre – no segundo semestre de 2007 – os projetos foram retirados da escola, cuja afirmação da depoente de 13 anos, *"voltaram para a Igreja"*. Abrindo aspas, na unidade observada houve uma substituição do vice-diretor por volta de meados de outubro de 2007, o qual interferiu em nosso processo de observação já registrado anteriormente. Daqui por diante, registrou-se um período de marasmo: sem o gestor e sem a educadora profissional e também com a troca de governo.

No momento da exoneração do vice-diretor (gestor) a comunidade, juntamente com alguns professores, fez um abaixo assinado pressionando a Diretoria de Ensino a readmiti-lo (no cargo) e a retratação da diretora, que preferiu a sua própria transferência. A nova diretora não se opôs ao retorno do mesmo, que permaneceu no cargo até janeiro de 2008. Preferindo não tomar uma atitude contrária a decisão da maioria, na qual justificou com a seguinte fala*: "[...], uns queriam o moço e outros não queriam, eu falei: vamos ver como vai ser daqui para frente [...]", e "eu não podia tomar nenhum partido porque não o conhecia"*.

Esse período foi registrado pelos participantes como o de maior insatisfação e de descaso, juntamente com a redução do número de escolas e a aglomeração dos universitário-bolsistas nas unidades que permaneceram abertas, sem que houvesse um trabalho que os fizessem sentir parte integrante do mesmo, acusando-os de afastamento: *"os universitários ficam parados entre eles e a gente vai pedir algo para eles..." (Gui [13 anos], 2008).*

A comunidade, em si, era dividida entre os fiéis e os não fiéis da Igreja, que no período anterior ocupou os espaços da escola aos finais de semana, mas que, posteriormente, os esvaziou. Também retiraram do Projeto as pessoas e os profissionais contratados. Este fato explicou a não existência de atividades do Programa dentro da escola e a não consistência da própria comunidade em

[74] Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004 - Artigo 4º: Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção da uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, como apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado. O texto completo está disponível nos Anexos deste trabalho.

permanecer ou em buscar novas atividades, por serem movidas por outros interesses – próprios e religiosos. Mesmo com o término da relação e a conclusão de cada curso, os participantes ainda poderiam retornar ao local como espaço de relações, se a ação tivesse proporcionado a eles um vínculo, ou ainda, pelo prazer e o sentimento de amizade e de pertencimento cultivados.

A escola, pelo que captamos, não atraiu a Igreja, mas a Igreja foi quem atraiu a escola, através do movimento dos jovens pelo objetivo cristão. A relação dos profissionais da Igreja e do Programa Escola da Família não conseguiu criar o vínculo com os jovens, que permaneceram no espaço com o incentivo da Igreja, pelo espírito cristão e pela expectativa de transformação de vida religiosa. Entendemos que o movimento gerado na escola e no Programa decorreu de um histórico de rupturas constantes: a relação primeira identificada e na qual, como moradora da periferia estudada, fora parte integrante, antecedendo a criação desta escola, cujo histórico foi permeado por ideais coletivos que representavam aos moradores um movimento em prol da melhoria das condições da realidade, em oposição ao sistema vigente. Imbuídos pela crença de uma sociedade digna e por uma escola que realmente chegasse próxima de nossos anseios. Nesse momento, a Igreja tinha um papel importante, pois se achava mais próxima do “povo pobre”.

Movidos por esse espírito de coletividade, tivemos, nesse momento, a chance de atuarmos como atores, e ao mesmo tempo, coadjuvantes, admitindo-se aos envolvidos uma inserção no mundo de sua auto-crítica e a percepção do outro como ser importante na transformação de uma sociedade mercantilista numa sociedade de relações humanas.

O que se pode intuir é que há uma disputa entre os que trabalham na escola e aqueles que ocupam cargos nas várias instâncias de poder: igreja, município, estado e união. Bastos (2001, p. 101) retoma a discussão e comenta que a construção de uma proposta hegemônica de gestão democrática pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade, acompanhados de debate em assembléias, e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativas e da pedagógica.

Entretanto, os relatos vão sinalizando esse movimento e sempre lembrando que o seu início foi o de maior aproximação entre as pessoas que concentram nos espaços

da escola, apresentando os pontos positivos e negativos, como: falta de materiais e investimento do Estado, reclamações sobre o não envolvimento dos profissionais (professores, direção), da falta de habilidade dos profissionais do Programa Escola da Família tanto no relacionamento com os jovens da comunidade e da escola e nas atividades dadas.

Os vários contatos nas diferentes esferas do Programa – unidade escolar, comunidade, Igreja e o Programa Escola da Família, nos permitiram identificar as relações de poder detectadas pelos interlocutores dessa ação, que entenderam que o jogo já estava dado e que dele dependia o que estava sendo oferecido (o vice-diretor). Que por meio dos projetos implantados na escola, favoreciam a si próprio, atraindo pessoas não para o seu auto-desenvolvimento, mas resgatando-as para os projetos da Igreja. O Escola da Família era um instrumento de consolidação da relação de poder. O interesse de ambos não contemplou os desejos da população, evidenciando que se isto tivesse ocorrido, mesmo com a retirada da Igreja, a população manteria a freqüência natural com a escola.

Entende-se pelos relatos que, houve um trabalho de envolvimento na escola com um pequeno grupo, cuja organização atraiu um grupo maior que abraçou o Projeto sem questionar o seu sentido contido. Havia uniformes[75] que dava uma sustentação e mostrando que havia um sentido de organização os quais atraia a atenção das pessoas. Ilusoriamente davam a sensação de preenchimento psicológico de suas carências. Motivação esta que os profissionais do Estado não conseguiram manter por falta de uma preparação e de uma boa administração de recursos. A condição de profissionais formados e formandos levantaram uma barreira entre o profissionalismo e a percepção do outro como sujeito de ensino-aprendizagem.

A Igreja tem uma forte infiltração e busca a profundidade do ser humano trabalhando o lado social, carente de atenção, afeto, de aprendizado e de material. Consegue envolvê-las e, sem que se percebam, estão sendo atraídas para o campo religioso, que as tornando-se pacíficas, compreensivas e capazes de reproduzirem preceitos que legitimam o seu poder, como uma armadilha ideológica, suprimindo o seu conflito.

[75] Os participantes dos cursos promovidos pela Igreja recebiam camisetas confeccionadas pelos parceiros.

Nesse sentido expressamos nossa concordância com Barroso (2005) quando afirma que com a entrada da Igreja na educação, pode se dizer primazia e envolvimento de outros atores sociais, por diversas motivações, quer seja,

> pela chamada força do mercado de empresários, corporação, ou, quer seja grupos de interesses específicos de origens social, cultural, econômica e religiosa, etc.. Quer sejam os pais de alunos e os próprios alunos enquanto cidadão, ou consumidor individualmente, considerados ou agrupados em associações. É neste contexto de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de identificação dos papéis de diferentes agentes sociais do campo educativo a que se propõe a estudar (BARROSO: 2005, p. 63).

Essas mudanças verificam-se na origem, processo e efeitos de diferentes níveis e modalidade de regulação externa e interna. Partindo dessa concepção, o volume de pessoas e a presença que se viu na escola não deram visibilidade ao Programa e ao Estado. Ainda na afirmação do autor, ao longo de quase dois séculos – os alicerces e, depois, o edifício do "Estado Educador" –, o Estado vê, nos finais do século XX, ser-lhe disputada a preferência neste terreno de políticas educacionais. Através do envolvimento de outros atores sociais, quer sejam as chamadas "forças do mercado" (empresários e corporações), quer sejam os alunos e os pais destes enquanto cidadãos ou consumidores, individualmente considerados, ou agrupados em associações, coletivos ou individuais. (BARROSO: 2005, p. 63).

Partindo desta perspectiva entre o plano de concepção e de execução das políticas educacionais percebemos uma insistente dicotomia nessas relações, os autores Cozier e Friedberg (1977, p. 244), reforçaram que, são as situações que operam por mecanismo de jogos, através dos quais, os cálculos racionais "estratégicos" dos atores se encontram integrados, em função de um modelo estruturado. Acrescentando que não são os homens que são regulados e estruturados, mas, aos jogos que lhes são oferecidos a regulação não se opera de fato, nem por sujeição a um órgão. Por força da intervenção histórica é cultural e política, como descreve Paulo Freire (1983b, p. 48): "é por isso que insisto tanto em dizer (grifos nossos) que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas".

No cenário até agora apresentado, categorias como *Democracia e Participação* se colocam como referenciais importantes que estão inseridos numa trama, que

precisam mobilizar e contagiar um significativo número de atores e, considerando a escola como palco desta trama, reconhecendo que esta instituição é o *locus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Embora muitas vezes, aos nossos olhos esses grupos mostram-se homogêneos, de modo que a escola é o tablado onde grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

4.3 – As percepções

Nessa prática dicotomizada evidenciada aqui por um certo descompasso entre averbações sugeridos pelos documentos e a prática local, começamos a constatar que deveria ser de mão dupla e articulada. A fala da maioria das pessoas soa como um desencanto, quanto as perspectivas que o Programa alimentou nos participantes sobre a abertura de toda a rede estadual paulista, aos fins de semana. Como afirmou Barbosa (2005, p. 27-29), referindo-se a escola da cidadania, o Programa Escola da Família foi implantado para quebrar barreiras, abolir preconceitos e aproximar a comunidade. Sendo assim, representa

> encontrar um espaço para conhecer e aprender, partilhar, apropriar-se de novas experiências culturais e cooperativas. O Programa Escola da Família foi criado para promover a integração da comunidade escolar, de ex-alunos, incentivando o voluntário e expandindo os horizontes e limites do espaço formativo. A escola passou a oferecer um repertório maior de atividades aos finais de semana e, cada vez mais, a comunidade foi se aproximando para participar. Com a preocupação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades para o mundo do trabalho, o Programa oferece esses cursos de informática e idiomas, pré-vestibular, marcenaria, culinária entre outros, que amplia o universo de conhecimento dos jovens, abrindo espaço para o protagonismo. A idéia é preparar os jovens para o mercado de trabalho, além de proporcionar o aprimoramento dos profissionais (BARBOSA: 2005, p. 27-29).

Esse descompasso fica evidenciado na fala da maioria dos sujeitos de nossa pesquisa ao relatarem a vivencia no cenário propiciado pelas políticas públicas, em especial a proposta de ocupação dos espaços escolares. Desta forma, nos parece legítimo observar mais uma vez a lacuna existente entre a prática e a formulação da teoria. Percebe-se nestes depoimentos que a perspectiva por eles estabelecida não está mediada por um sentido de possibilidade de interferência, do seu trabalho, na esfera mais ampla da comunidade/sociedade. De modo que, o hiato e o discurso, nos

parece ainda que o Estado oferece um pacote de oportunidades para a comunidade, o qual, infelizmente, não proporciona um conteúdo consistente para que as pessoas consigam construir o alicerce de seus sonhos. O esvaziamento que lhes é proporcionado pelo próprio sistema, faz com que eles não alcancem um entendimento das reais intenções das propostas, e não conseguem visualizar o conjunto de pessoas e instituições que as manejam, criando entre si um conflito. Um desconforto pela falta de entendimento quanto a condução e a direção da sociedade para um projeto. Essas diferentes posições tornam-se elementos impeditivos ao alcance desses objetivos.

Todavia, o homem entendido por Paulo Freire (1983b), não concebe ações concretas se não conhecer a sua própria identidade e, por isso, não consegue trabalhar com outra pessoa. Desnudo dessa consciência não pode extrapolar as fronteiras individuais, tão pouco se tornará útil ao trabalho com outras pessoas e sequer conseguirá evoluir para uma co-responsabilidade e um compromisso social. Convergindo com suas observações, e olhando para as regras impostas pelo Programa Escola da Família, entendemos que este não conseguiria produzir uma energia positiva num ambiente vazio. E, sem a vida, não poderia provocar um sentimento de transmissão de valores humanos. A artificialidade da proposta não conseguiu fazer a interlocução de seus intermediadores aos problemas sociais. O mecanismo confrontou seres humanos com suas reais necessidades, concluindo que não estão preparados para acatar as condições do Estado. A inter-relação nesse ambiente só poderia se realizar mediante a empatia de seus interlocutores e um projeto claro de entendimento entre ambos. Nem os educadores e nem as comunidades conseguiram a congruência, porque as inter-relações nesse ambiente, como descreveu Paulo Freire (1983b), só poderão se concretizar se de fato houver um esvaziamento de todo o histórico humano. Porém, há perda de condições materiais e de valores antes absorvidos, pelo avesso e pela transformação ao contrário. De um lado, existe a história em movimento, e de outro, a idealização e a construção dessa nova história. O que se articulava através de movimentos sociais tornou-se uma articulação política, com fortes rupturas, corrompida por interesses próprios (no caso de algumas ONGs), quebrando o sentimento de solidariedade humana e coletiva, colocando no lugar a preocupação mercadológica.

Nesse quadro, Noleto (2005, p. 28) reforçou a posição da ONU e da UNESCO sobre o empenho em transformar a cultura da violência e do movimento de construção da cultura de paz. As bandeiras erguidas pelos organismos internacionais após um longo período de cinqüenta anos, incidem novamente ao desafio de resolver os problemas mundiais. Segundo a diretora geral o aprofundamento nessas questões pressupõe mudar definitivamente atitudes, valores que, colocam o planeta em novo movimento de transformar a cultura predominante da violência. Consiste ainda, no desafio de encontrar os meios de mudar de tal propositura. Os quais envolvem novos comportamentos, atitudes e valores com o fim de promover a paz, a justiça social, a segurança e a solução não violenta dos conflitos. Nesta concepção, tal propósito terá êxito a partir da organização de todos os países, cujo compromisso deve ser respeitado nacionalmente. Endossa que sem esse entendimento todo o projeto social está comprometido (2005: p. 28). Todavia, entende-se que a peça chave da transposição é o conhecimento do indivíduo, das suas reais potencialidades, e não das imposições escritas em manuais para a sua reprodução. A busca desse equilíbrio conjugou interesses diferenciados, mas sobre o mesmo assunto e num mesmo contexto, exigindo novos papéis sociais.

Deste modo, o Estado hoje entrou na casa das pessoas e transformou o status de família. O lazer em família distanciou filhos e tirou o calor humano existente, e a guerra fria entrou nesse espaço familiar responsabilizando-se em criar riquezas e consumismo. Dois lados perversos do capitalismo que incorporam no individuo o sentido de uma democracia, porém, direcionando a todos os nossos problemas individuais a responsabilidade pela geração da pobreza e ainda em acabar com a injustiça social. A ação consciente da máquina governista vai trabalhando e dessa forma incutindo nas pessoas o peso da incapacidade e da desvalorização humana, não lhes permitindo compreender além das entrelinhas. Ou seja, vai deixando transparecer somente o que está na linha da conveniência e a dependência as regras impostas.

Falar em valores, nas palavras de Frederico Mayor ex-diretor geral da UNESCO,

> é essencial à vida democrática. Valores como igualdade, respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (2005, p. 41).

Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem que ser construídas. Mas, diante dessas enxurradas de coisas, como se pode separar o que é bom do que é ruim? E como é possível diferenciar o ter do ser, se vemos que as pessoas estão, cada vez mais, preocupadas com o valor comercial e o quanto podem lucrar com determinados “favores”, e onde os valores passaram a ter um peso de moedas?

Quanto aos quatro pilares da educação desenvolvidos por Delors (2005b): aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser, como caminhos propostos criam a rigor um modo lógico, não permitindo pensá-los isoladamente, dando condição de interdependência. Na prática, o autor do Relatório afirma que eles são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito e, só serão possíveis, se realmente pudermos conhecer a criança e o jovem como sujeitos do aprendizado. Caso contrário, a filosofia será frágil. Será então possível uma educação tão eficiente e capaz de resolver os conflitos? O desafio que pressupõe o documento de Delors coloca o entendimento de,

> construir em nossa sociedade uma cultura de paz com cada cidadão, fazendo a sua parte por menor que seja, trabalhar na educação, na construção solidária de uma nova sociedade mais que igualitária e justa em que o respeito aos direitos humanos e as diversidades se traduz na vida de cada cidadão (2005b, p. 49).

Olhando as relações que mostram os interlocutores, entende-se que o conteúdo da proposta de Delors, na prática, é como se fosse virtual. Lê-se, mas não se digere, porque o texto fica complicado para se fazer uma interpretação de seu significado. A quebra dessa condição de virtualidade só poderá ocorrer a partir de uma leitura atenta e uma discussão aprofundada, para entender as entrelinhas e seu real significado. Parece haver um consenso de que a educação é o principal instrumento de crescimento e justiça, assumindo influencia real sobre a socialização política e cívica dos estudantes. Apesar de complexo papel as concepções dos sujeitos e atores que permeiam o cotidiano escolar e que constituem o foco de nossa pesquisa apontam no geral que se sentem sozinhos e por vezes, vivenciam experiências classificadas como desfavoráveis, no sentido pedagógico. Por outro lado, os profissionais apontam que se sentem sem apoio e muitas vezes, incompetentes em questões que evidenciam em

sala de aula, enfatizando a necessidade de um maior apoio e orientação aos educadores: *"seria importante ter alguém para dar uma força para os bolsistas. Sei lá, uma capacitação de verdade. Que desse dicas e que orientasse como fazer..." (Ray [19 anos] e Marcelo [20 anos]; 2008).*

No caso do Programa Escola da Família, o que se deveria ter tido na ocasião de sua implantação era o entendimento da totalidade da política de integração escola-comunidade, digerido, discutido, com o seu significado entendido, os seus objetivos e os desta comunidade, relacionando-os com as diferentes formas de vida da população do entorno da escola e suas adjacências. Entretanto, as afirmações apontam que, o conhecimento disponível e o aprendizado ao longo da vida dependem do entendimento e da visão de cada um. O Estado, neste caso, impõe a regra e cada profissional vai evoluindo de acordo com o seu referencial disponível. Cria nestes duabilidade e formas diferentes de ações, variados pelo senso crítico de cada profissional na sua *práxis*. Viver junto como se fossem duas pessoas. Aprender a fazer, é o colocar em prática para poder desenvolver o trabalho. Aprender e ser, é conseguir trabalhar em conjunto com outras pessoas e transmitir o seu entendimento sobre os valores, como se fosse uma senha a ser decifrada ou um mistério a ser desvendado por cada um de nós. Citando o relatório de Delors,

> a história humana sempre foi conflituosa, há, no entanto elementos novos [*capitalismo*] que acentuam o perigo e deixa a vista o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade ou de resolver de maneira pacífica? (DELORS: 2005b, p. 45) Grifos nossos.

A partir dessas afirmações sugere-se a transmissão desses conhecimentos a comunidade por meio de um trabalho conjunto, dentre os quais estão subordinados e a população, para que se possa compreender-se, no encontro com o outro, resgatando os seus valores pessoais. E assim, a partir de tal processo, construir um mundo melhor, de igualdade, de paz e de valores.

A filosofia reafirmada nas principais linhas do Relatório da Faure como "Aprender a ser" e posteriormente, ampliada por Jacques Delors foi tomada pela UNESCO como importante postulado da educação para o século XXI. Para municiar os habitantes do

atual mundo vulnerável e ameaçador. Enfatizando que o ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida.

Ao afirmar que a partir desse processo ocorre a auto-descoberta, para os responsáveis, cada indivíduo adquire o domínio de seu futuro, das competências e a autonomia para viver no mundo do trabalho. Reafirma Delors que este comportamento é similar ao de uma criança que passa a conhecer o mundo e se descobre. Conclama que essa concepção de educação seja trabalhada por toda a escola, pela família e pela sociedade civil. (DELORS: 2005b, p. 46).

Nesse sentido, implica que os quatro pilares pensados a luz da educação, pressupõem que se estiverem bem agrupados, não teremos uma sociedade sem a segurança psicológica. Essa sabedoria incutida nos indivíduos dará autodeterminação para enfrentar os problemas de toda ordem. Assegurando que o equilíbrio deverá ser encontrado na escola, nos professores e nas instituições de ensino, uma educação que deverá abranger do nascimento até a morte. Reforçando que o dever de cada indivíduo está em escrever a própria história, dando uma contribuição à família e a sociedade, advertindo que, sem esse entendimento não se chegará a lugar nenhum. Volta a atenção para a juventude na qual, não terá horizontes, porque a educação está nas mãos dos educadores. Se levarmos ao pé da letra a inserção dos propósitos do Relatório de Delors, nesse quesito os professores são tidos como agente de mudança e os maiores responsáveis pela realização do ideário do século XXI. Sobrecarregando-os de múltiplas qualificações, e outras profissões, nessas competências, serão a esperança da sociedade, portanto, terão que interpretar muitos textos.

Como se vê, as indicações do Relatório Delors recuperam práticas e recomendações por viés moralista, revelando nitidamente por meio da educação, papel e possibilidades de garantir a sobrevivência de valores consensuais na sociedade do ocidente. Afinado a formação docente com as agências e organizações internacionais.

As indicações contidas nesse documento não esgotam nesses simples pontos explorados. Por outro lado, em relação à nossa realidade, o que se tem observado nas questões políticas é que a insatisfação dos participantes – da comunidade e dos educadores – transforma o Programa num grande problema, impossibilitando a continuidade de seus trabalhos. Isso mostra a fragilidade dos que não têm uma visão

ampla para entender o Estado, e que, eles têm uma grande parcela de culpa ao implantar o Programa sem uma base de sustentação.

Quanto aos jovens, requerem uma atenção maior, no sentido de que possam ser sujeitos do processo de aprendizado e do diálogo. Desejam ser ouvidos pelo Programa e levados a interpretação do mundo como um ser crítico. Entendem que as pessoas responsáveis pela sua condução também não estão preparadas para desenvolver a tarefa construída pelo próprio sistema.

A implantação do Programa teve uma grande interferência na escola, também porque foi imposta como uma nova condição de ensino. Chegou-se a uma conclusão, revendo esse texto, que o funcionamento da Escola da Família com a integração da comunidade só vai ser desenvolvido através do entendimento de seus agentes entre si. O que nos parece coerente nesse momento, que o investimento leve em conta a realidade inerente. Sendo assim, torna-se crucial o despertar da participação das comunidades, dos jovens e da família, provocando nestes o desejo de aprender, para que, juntos possam realizar o trabalho almejado.

Durante nossas observações deparamos com situações que muitas vezes acarretaram o fechamento de oficinas e a desistência de pessoas. Diante dessa condição concreta se constatou que o desfecho teria sido diferente se o diálogo entre os responsáveis e os participantes tivesse ocorrido nesse processo. Não se observou, contudo, neste momento um processo de avaliação e replanejamento.

Outro exemplo para esta situação foi o fato de uma universitária, após ter organizado uma oficina de violão, ter obtido quatro inscrições. Os interessados compraram um violão a prestação e no quarto dia de aula, a estudante que era responsável pelo curso solicitou a sua transferência para outra escola, o que foi acatado prontamente pela Diretoria de Ensino, deixando os alunos a “ver navios”. Não se levou em conta a responsabilidade pelo trabalho e pelos integrantes da oficina, pois não se conseguiu outro professor até o final de 2008. A atitude foi considerada pelos alunos como um total descaso da política. Fizeram muitas queixas a educadora, mas o desfecho foi a extinção da oficina.

A comunidade adquiriu os rótulos de carente e de semi-analfabeta. Devido a estes o Estado oferece escolas abertas, mas como uma forma de manipulação, com

ares de favor, transparecendo a população, que ela deve se dar por satisfeita pelos serviços que recebe, sem ter a quem reclamar. Sendo assim, o governo pode dar continuidade a seus projetos diversos e ambiciosos e ter a certeza de que, no futuro, não haverá pessoas a reclamar programas implantados. Os quais não passam de uma máquina de fazer dinheiro, servindo para alcançar os interesses políticos. Isso posto, o cenário encontrado é o de que o indivíduo é visto nada mais que um número a ser assistido pelo Estado. A escola e o Programa não conseguem proporcionar conteúdos satisfatórios dando a sensação de que não consegue formar ninguém, ou seja, como identifica um professor: *"um Programa meia boca", que* enseja satisfazer a expectativa e o desenvolvimento dos educadores junto à comunidade.

Connell (2005, p. 13) argumenta que as pesquisas sociais chegaram a principal conclusão, de que as pobrezas não são iguais. As diferenças em escalas mundiais são ainda mais gritantes, cujas disparidades nas economias de alta renda da América do Norte, da Europa Ocidental, da Austrália e do Japão, desde 1964, têm sido utilizadas como estatísticas oficiais das pessoas nessa situação. Uma fronteira conservadora de "linha de pobreza", obedecendo ao critério estabelecido pelo governo dos Estados Unidos.

Azevedo (2004) lançou a sua preocupação observando a falta de transparência da política, da difusão das políticas educacionais e da fomentação a respeito destas aos graves problemas enfrentados na equação das políticas educativas. Porém vilões socioculturais e padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, lembrando a autora que,

> na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, particular, os espaços locais (AZEVEDO: 2004, p.15).

Sendo assim, as mudanças propostas são possíveis devido a sua ressignificação e em função dos interesses internamente dominantes. Reconhece-se um movimento sutil e bem planejado que vai colocando um cabresto como forma de inclusão social para as pessoas envolvidas nos projetos sociais. Surgem como ferramentas de

manobra, que, (através de programas) manipulam e causam prejuízos aos direitos intrínsecos a sua cidadania. Os valores quantitativos tomam proporções superiores aos humanos e, deste modo, o Estado vitima as pessoas. Tornando-as dependentes e desnudas de direitos, como: escolas e ensino de boa qualidade, e conseguinte, o direito de pensar com sua própria cabeça.

Outra dimensão importante que se deve considerar nas análises é que temos o desenvolvimento tecnológico, passamos a ser eficientes para as habilidades, mas não conseguimos pensar e ter uma visão mais ampla em torno de nós mesmos.

Quando se falam em comunidades, nossa interpretação é que o Estado nos divide em áreas, dispensando os empresários desta mesma classificação. Os setores são divididos para que possam ser repartidas as responsabilidades. Mediante ao processo de abertura das escolas, gerou-se grande expectativa de oportunidade na população, quanto a uma inserção no mercado de trabalho. E, ainda, que lhes trouxesse um *status quo* para a sua projeção social. Isto significou para a maioria dos jovens e para as pessoas por eles responsáveis, que as atividades oferecidas os estimulariam a inclusão de fato nos grupos sociais. Ou melhor, que propiciasse um movimento de valorização contra os problemas de exclusão impostos pelo próprio sistema capitalista.

O exemplo disso está nas atividades de esporte, artesanais, música, teatro, culinária, entre outros. A busca por uma relação como esta estava realmente direcionada a uma formação que lhes dessem acesso ao trabalho, como o curso de Contabilidade, por exemplo, na esperança de trazer cursos de formação e qualificação criou-se ainda, uma esperança de que os próximos anos seriam melhores. Porém, essa esperança em pouco tempo começou a ser esvaziada quando se descobriu a fragilidade da política proposta para a integração da escola com a comunidade. A escola aos fins de semana foi influenciada pelos problemas que ocorrem no cotidiano da escola e soa até um pouco agressiva pela falta de perspectiva a que esta população está sendo submetida. Voltamos a participar do Programa, no final de 2008 e a situação continua pior. Boa parte das pessoas que participavam o abandonou, referindo-se que não há nada de atrativo lá dentro e que as pessoas que lá estão não o querem na escola. Falas como estas estão presentes na maioria dos jovens que nos abordam

entre as ruas do bairro, que ao serem questionados sobre um possível contra argumento com os responsáveis, dizem não adiantar.

Uma boa parte dos problemas estão relacionados a falta de diálogo, aceitação do outro e de quem não está preparado para assumir determinadas atividades, no caso dos estudantes. Vê-se que o maior "bode expiatório" é o bolsista. Nem a instituição de ensino, nem o Programa reconhecem e querem trabalhar com isso. A postura do Programa é a de que eles têm que aprender a aprender, e isso quer dizer que eles vão tomar consciência disso quando se depararem com o problema. Quando terão que criar uma saída para ele e, terão que aprender sozinho a sair e a trabalhar melhor esse problema. Desse modo, o conhecimento está disponível e a ferramenta já está dada, o resto é com eles. O sistema é todo assim, perguntam-se: mas para que existem os educadores, os profissionais e as instituições?

Paralelo a essa dinâmica Azevedo (2004, p. 7), ao dirigir a política educacional como categorias analíticas próprias à tradição de pensamento liberal, a questão que cabe ao papel do Estado e suas responsabilidade é sempre colocada em xeque. E nesse quesito, reforça a autora que é resultante, seguramente, dos graves problemas que continuam a cercar a educação como pratica social e, portanto, na inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para equacioná-los (AZEVEDO: 2004, p. 7; 17).

Considerando as singularidades que resultaram para essa análise, os profissionais submetidos ao serviço do Estado cabem apenas o compromisso de fazer a intermediação dos bolsistas ao trabalho com a comunidade e aos registros das ações em controles e relatórios numéricos.

A educadora tem uma visão sobre o trabalho dos universitários, afirmando que *"eles não tem interesse e o Programa não deu certo porque eles não se comprometeram (Sueli, 29 anos, 2008)".* A gestora da escola também diz que a partir próximo ano não quer mais saber, por causa de alguns não comprometidos com a proposta, e torce para que a escola feche o Programa.

A fala da educadora na ocasião da entrevista, logo que havia retornado do seu período de licença, era a de que,

> no sentido geral faltou uma coordenação, faltou um educador do lado do gestor para a coisa andar, conduzindo e dando suporte para eles levarem o trabalho a sério. "O*utra fala, nesse mesmo sentido"*, faltou disponibilidade por parte dos universitários, faltou autonomia. *"O maior problema segundo ela",* depende de fazer com que eles cumpram as diretrizes do Programa (Pérola [35 anos], 2008). Grifos nossos.

O ATP, também diz que se o conflito foi gerado lá, terá que ser eliminado na própria unidade, o que nos reportou ao Ato Constitutivo da UNESCO: "se a guerra nasce na mente das pessoas é na mente das pessoas que devem ser erguidos os baluartes da Paz[76]". Outra educadora ao reproduzir a questão problematizada nos afazeres cotidianos de sua ação, diz que a definição que o Programa dá para a cultura de paz é que,

> o indivíduo deve ser trabalhado, não importa em que atividade for, para aprender alguma coisa, e a partir disso, e ao mesmo tempo, vou aprendendo a desenvolver. *"Nesse sentido",* o Programa só seleciona pessoas da educação, portanto, isso quer dizer que, quando a comunidade quer alguma coisa, eu tenho que me virar, fazendo de tudo e dando meus pulos para atendê-la. Se ela quiser o curso de mecânica tenho que me virar encontrando parceiros, professores e os materiais. A escola da o espaço, e o restante fica por minha conta (Morena [33 anos], 2008). Grifos nossos.

A ação depende das condições criadas pelos educadores com as pessoas dentro e fora da escola, buscando parcerias para a sua realização e sustentabilidade de cursos e atividades. Como afirma Paulo Freire (2003, p. 114), a relevância da experiência está no próprio ato da sua realização e no seu poder de criação permanente. Mas por outro lado, baseando-se nas considerações de Azevedo (2004, p. 20),

> não se pode desconhecer que a concepção sobre o papel do Estado encontrada na teoria em enfoque, desdobra-se em múltiplas variantes, que se distinguem, sobretudo pela maneira como apreendem os processos o bem comum toma forma e se viabiliza (AZEVEDO: 2004, p. 20).

Freitag (1980, p. 8-9) fez um estudo sobre a escola, o Estado e a sociedade. Criticou o significado da importância que os órgãos oficiais vinham atribuindo a educação nos últimos anos, e a maneira que este interesse se refletia e reflete ainda

[76] Para aprofundamento visitar a página da UNESCO: www.unesco.br. In: Manifesto 2000 para uma cultura de paz e não violência.

hoje em nível da sociedade política (política educacional) e da sociedade civil (realidade educacional). O pouco que se fez, afirma a autora, está associado ao grande interesse que a educação despertou não como um bem de consumo para as amplas camadas da população, mas como um tema teórico, ideológico e prático, alcançando debates e interpretações de circulo de intelectuais e pedagogos. O entendimento que trazemos da autora a luz é o de que a escola foi reduzida a uma instituição estratégica que, dentro da sociedade civil, desempenha a função de forma mais direta, refletindo na sua força de trabalho e as relações de produção. Para isso, vai mobilizando a ideologia da educação, como forma de ascensão social e democratização de oportunidades.

Assumindo claras posições políticas e o papel de socialização do indivíduo para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, por sua vez, controlável, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem (FREITAG: 1980, p. 20).

Os maiores problemas enfrentados, segundo os educadores, é *"a falta de vontade dos estudantes e dos diretores (Morena, 33 anos, 2008)"*. O lado da informação e da comunicação é o mais cogitado pelos que trabalham tanto na escola como no Programa, e é também uma queixa das pessoas que participam.

> acho que eles deveriam divulgar mais o que se tem para fazer na escola e incentivar mais pessoas nas atividades que vão acontecer mesmo. Tem muita coisa que é divulgada, a gente dá o nome e não chamam nunca, outras vezes não acontecem (Tonha, 38 anos, 2008).

A comunicação foi reconhecida por um gestor como algo que

> falha um pouco, pois se tenta fazer chegar, e encontrar caminhos tortuosos. O maior problema foi o que aconteceu o ano passado, muitos diretores não quiseram o Projeto e ficavam jogando a culpa nas costas do Programa Escola da Família. Para mim, este foi o maior problema (Humberto, 52 anos, 2008).

A forma de conhecimento também vai constituindo uma imagem a respeito da política:

> conheço o Programa Escola da Família, mas nunca vivi, nunca o visitei na escola pública. O que eu conheço é o que as pessoas dizem; acredito que ele tenha dado algum impacto na sociedade a partir do momento que você sai da estaca zero. O que a gente tem ouvido dizer é que existem experiências de sucesso e experiências extremamente degradantes, porque as pessoas são

> convidadas a trabalhar sempre como voluntárias e as elas nem sempre tem essa disposição (João, 50 anos, 2008).

Nessa lista de problemas há também o depoimento de outra educadora sobre a não disposição da diretora em reconhecer o Programa e não ter uma visão e nem bons olhos sobre ele,

> a direção não acreditava que o Programa era uma ferramenta de contribuição para a educação e que pudesse dar uma contribuição social. Em se tratando dos professores, eu peguei um ano em que a maioria *[residiam em outros municípios]* era distante e não tinha nenhuma relação com a cidade (Pérola, 35 anos, 2007). Grifo nosso.

Essa observação coincide com as queixas feitas pelos profissionais da escola pesquisada sobre as constantes trocas de profissionais, ocasionando em uma descontinuidade nos trabalhos das escolas. Como relata este professor: *"há muita troca de pessoas no quadro de direção e isso faz com que cada um que chega mude tudo, a gente ta sempre correndo atrás do prejuízo (Alberto, 30 anos, 2007).*

Diante desse quadro, acreditamos que todos têm uma boa parcela de responsabilidade sobre o "fracasso" (ou "sucesso") do Programa. Em primeiro lugar, os educadores não assumiram o papel dado oficialmente como interlocução da política com a população alvo de seu componente local. Ao não reconhecerem a importância da formação dos estudantes bolsistas para o trabalho e a coesão entre eles. A educadora tem grande parcela de responsabilidade nisso, por não ter dado um bom preparo a sua equipe. O ATP, por não ter essa relação com os educadores, a escola por exercer uma relação burocrática e de controle do poder público, e a faculdade por dirigir olhar mercadológico e não subsidiar o aluno para o trabalho em questão. A sociedade por não fiscalizar, talvez por não ter uma visão de que aquele serviço que está sendo executado é pago com o seu suor. Por fim, o Estado, tem sua grande parcela de responsabilidade por não criar nada sem ganhar algo em troca, por fazer a população engolir as propostas ideologizantes transvertidas de ações democratizantes, que na corroboram para o escravizamento da consciência e do senso crítico.

Quanto à cultura de paz, vai se formando um movimento mundial que se impõe aos países pobres e em desenvolvimento, investido pelos grandes conglomerados um novo perfil de comportamento pacífico. Nele também se inscreve um conjunto de

programas e projetos em todos os níveis de ensino e instâncias governamentais, ou mesmo na própria unidade escolar, requerendo a participação centralizada e descentralizada e a obrigatoriedade de participação da comunidade. Uma educação utilitarista, por sua vez, focado num projeto de sociedade. Tal projeto, afirma Azevedo (2004, p. 60), que se pretende implantar, ou está em curso, é construído pelas forças sociais que tem o poder de voz e de decisão. O novo conceito de educação ao longo de toda a vida, recomendada que se explore potenciais educativos, dos meios de educação, da profissão, da cultura e do lazer, e ainda de atividades socioeducativas, novas espaços de destinados às aprendizagens. Um projeto de sociedade "aprendente", por meio de uma educação com níveis precários de ensino, que não "consegue" criar profissionais críticos, tampouco alunos críticos e capazes de enxergar no outro um ser humano. Destituído de valores comerciais, capaz de provocar uma transformação de seu conhecimento.

Então, de um lado temos o projeto, construído mundialmente pelos donos do capital, utilizando-se do acúmulo histórico científico incentivado pelos organismos internacionais. A ONU e a UNESCO, encarregam-se da produção de documentos baseados nas diretrizes. Ao mesmo tempo, são financiadas pelo BIRD, e sob o consentimento constroem uma diretriz única para a cooperação nacional. Os acordos e as reformas são conduzidos aos países, os quais têm o papel de implementá-las por meio de uma pesquisa de amostragem. Em conseqüência desse quadro, cada governo vai conduzir as recomendações de acordo com o seu ideal político. São especificadas as tarefas para a educação e, esta é apresentada como um "trunfo" para a paz, a liberdade e justiça social. o superdimencionamento dado a ela, torna-a uma instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. Ou seja, cabe a educação básica além de assegurar a base cognitiva, a base sólida para a aprendizagem futura (SHIROMA: 2004, p. 67).

A leitura sobre todo esse trabalho de pesquisa nos levou a refletir sobre à situação dos estudantes universitários como pessoas que acabaram de sair do ensino médio. Com essa visão não tão ampliada entram na faculdade e vão trabalhar no Programa Escola da Família. Recebem da sua faculdade informações genéricas de

como fazer um cadastro no site do Programa, o seu preenchimento e o encaminhamento na Diretoria de Ensino. Ou seja, com esses papéis em mãos vão procurar o ATP, que os recebem fazendo uma explanação superficial de como devem se apresentar na escola selecionada. Chegando lá, o educador os questiona sobre o projeto que deverão direcionar a comunidade. Até aqui as informações não ultrapassaram a barreira de ser meramente uma informação. Mas não se fez um processo no qual esse aluno possa ter uma preparação para essa nova atividade, onde até pouco tempo ele era o sujeito e agora passou a ser o responsável por uma comunidade, que muitas vezes não conhece, de modo geral. Nunca preparou uma aula, nunca usou o seu conhecimento para, ou, a serviço de alguém, nem tem a percepção de se tratar de um grupo com características similares ou não as suas aptidões. Acredita-se que esse fator faz com que ele recue, ou avance da forma como se sente confortável. Percebeu-se nesta escola, e em outras, durante o estudo, que os educadores responsabilizaram os estudantes pelo fracasso de si mesmos e das atividades por ele dirigidas. A escola acusa a comunidade, o educador o estudante, o estudante a comunidade e o ATP acusam o educador. Sobre esse aspecto o Estado tem uma parcela muito grande de responsabilidade. No andamento de sua idealização do Programa para uma comunidade ele acaba nivelando-a em um patamar único. Acreditamos que ao sistematizar as diferenças das comunidades local, as quais possuem características diferentes. Grosso modo, temos nessa região, comunidades católica, evangélicas, associações de diversos bairros, os acampamentos de sem terra e sem casa, os movimentos sociais, entre outras. Seja possível ter o mesmo diálogo controlador e, sendo assim, atender aos anseios dessa comunidade. Descentralizando os serviços e conclamando-a a assumir as responsabilidades, suprimindo-lhes a sua individualidade. Fazendo com que ela passe a agir sob seu comando, assumindo a conservação do prédio escolar, dos problemas de relacionamento entre a escola com a própria escola e com a população que atende. Ainda assim, devem dar respostas aos seus próprios problemas, ocasionados pela pressão do consumo, da mídia, e expondo os seus filhos a esse tipo de valor incutido pelas relações de consumo. Além disso, as famílias são obrigadas a conviverem com o desemprego e, no lugar disso, aparecem os programas de capacitação para o trabalho como reciclagem, reaproveitamento de

alimentos e artesanatos, são obrigados a aprenderem a reciclar alimentos e materiais jogados como forma de criar uma sociedade auto-sustentável.

Voltando a questão do Programa, observa-se que as atividades deveriam ser dadas como mediadoras, porque elas vão gerar um produto. Jogam o produto pronto para que sejam trabalhadas duas hipóteses: a de que vão conseguir desenvolver um trabalho e as que não serão realizadas. A resposta negativa será entendida como recursos deficitários. Sabemos que o Programa Escola da Família conjuga interesses em sua base de conteúdos, cuja idéia operacionalizada impõe uma ingestão sutil. Se não der certo, refazem o projeto. Mas a culpabilidade recai sempre no responsável pela execução, a resposta será dada no inconsciente coletivo. Tiraram a autonomia dos profissionais e os engessaram. Foi dado o perfil, a quantidade, a forma de fazer e já vem quebrando a possibilidade de qualquer reflexão sobre isso, e, vai esvaziando-se o seu conteúdo. Não se levou em conta a reflexão do homem sobre o homem. Ao impor esses conteúdos vai se esvaziando a questão do debate. Tudo é passado correndo para o aluno de maneira corriqueira, seja sobre a escola, o Programa, a participação e a relação com a comunidade.

Barbara Freitag (1980, p. 27) chamou o intento no Brasil de educação como instrumento a longo prazo e de retorno incerto. Ao questionar se suas funções realmente se limitam à reprodução cultural e social das relações sociais. E se assim fosse, como se justificariam as investidas e interferências de outros segmentos empresariais e do Estado com a intenção de aprimorar recursos humanos e refuncionalizar o sistema educacional.

A autora conclui que esgotada essa ideologia, recorre-se à concepção da educação como investimento, porém, não tem êxito no presente e no futuro quem não investiu adequadamente em educação no momento devido (FREITAG: 1980, p. 138).

4.4 – Retomando os objetivos do Programa

Voltando para os objetivos do Programa Escola da Família, analisaremos suas diretrizes. Na Resolução SE 82, de 11 de dezembro de 2006 (anexo), encontramos a seguinte definição:

> o Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória . O Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de com uma trajetória saudável de vida; [...] direciona-se a atender o seguimento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos ensinos: Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres; a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade (SÃO PAULO, 2006).

Com base nesta definição, é notável a grande relação existente entre o Programa Escola da Família como ferramenta de inclusão e democratização da escola e a promoção da qualidade de relacionamentos da escola com os seus interlocutores. Isto, devido a possibilitar a integração social, desenvolvimento individual, responsabilidade participativa, criação de valores morais e sociais que fortaleçam os vínculos da unidade escolar com a comunidade.

Tomando ainda como base o Decreto nº 48.781 de 7 de julho de 2004, seu artigo 3º, esclarece as atividades a serem trabalhadas:

> Artigo 3º - os espaços das escolas públicas estaduais, [...], devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar; a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade (SÃO PAULO, 2004).

O nosso entendimento sobre os objetivos e conteúdos do Programa Escola da Família, dentro de seu ideal, enseja trazer a comunidade para dentro da escola para que ela a adotasse e ao mesmo tempo evitasse a depredação. Fazendo da escola um ponto de encontro social, onde fosse oferecido a ela cursos. As crianças em vez de ficarem na rua ficariam brincando na escola, usando a quadra e outras dependências.

O cenário que justificou a criação e a implementação dessa política pode ser construído através de alguns fatores: seria em primeiro lugar a intervenção política, mas também um deles é tirar a criança da rua para um espaço social, com um ‘certo olhar’ para que ela não fosse abandonada. É como se ela tivesse um recreio dirigido.

Por outro lado, fazer com que a família desse maior importância à escola e percebesse que ela pode usar a escola, porque um dos pensamentos seria esse: nós temos aqui os equipamentos e que podem ser utilizados pela comunidade. E ainda, como se dissesse assim: nós temos alguma coisa aqui estruturada, cem por cento, e ela está subutilizada (imaginemos isso). Então, porque não abrir para a comunidade aos fins de semana?

O outro dado, é possibilitar que jovens estudando, possam ter contato com a comunidade e, ao mesmo tempo, desenvolvendo o seu estudo percebam, e adquiram a experiência nesse contato e venham depois dar o retorno. E acima disso, o interesse político. Segundo Iannone (2004, p. 19), os principais objetivos foram traçados de acordo com os princípios básicos da Política Educacional do Estado de São Paulo, dentre estes, estão a inclusão, a participação e a autonomia. Relembrando Barbosa (2005, p. 33), que a inclusão está relacionada ao respeito as diferenças, para a partir daí haver a integração e convivência de forma pacífica e democrática, em todas as situação sociais, afirmando que a escola deve ser um local de acesso à comunidade sem discriminação, portanto ela,

> tende a ser um estímulo para o enriquecimento das relações – entre professores, filhos e pais e pais entre si. Surgem novas amizades, independentemente de idade, profissão ou classe social dos freqüentadores. Naquele espaço, todos são iguais e tem interesses comuns, de crescer e buscar, cada um escolhendo o próprio caminho para a realização pessoal. (BARBOSA: 2005, p. 33).

Quanto a interação e a participação dos profissionais com os alunos, ficamos com a definição apresentada por Pedro Demo (1993) que soa como um processo de conquista, e pode ser vista em dois momentos distintos: o primeiro seria a *autocrítica,* composto por interessados, diferente de clientela, e o segundo requer a realização de uma ação dentro de um espaço conquistado pela participação, e ainda, conquistar uma determinada comunidade para a importância de uma determinada ação. E também Bordenave (1983) tratando de participação, afirma que o maior erro cometido pelas ditaduras é pensar que a população se sente aliviada em não ter que tomar decisões, preferindo transferi-las ao governo. Ele diz:

> [...] pode haver gente assim. Mas a maioria prefere a democracia. E para um crescente número de pessoas, democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. Para elas, democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação (BORDENAVE: 1983, p. 8).

Nessa fala o autor, de forma implícita, entende a participação como sinônimo de assumir o controle da própria vida, pessoal e social, e continua afirmando que a participação popular e a descentralização das decisões apresentam-se como caminhos mais adequados ao enfrentamento dos problemas graves e complexos dos países em desenvolvimento (BORDENAVE: 1983, p. 14). Sendo assim, a idéia de participação não garante a mudança social, porque, da maneira como é proposta, pode ser eficiente na manutenção de uma situação de interesse de uma minoria ou às minorias. Participação envolve de fato decidir, ter direito de fazer e assumir escolhas e ter condições para isso e não só como freqüência a alguma atividade ou projeto selecionado por outro, ou ainda, um aglomerado num ambiente que se propõe a incluir e a criar um vínculo com uma determinada comunidade, ou determinado grupo de pessoas.

Entende-se que se o ato de participar não se restringe a estar presente em um local, em participar de determinada atividade, ou ter aberto um espaço público. Não entender isto como um direito de fato pode levar o sujeito a achar-se participante de algo que foi proposto para a manutenção de uma situação corrente.

Salienta o autor que aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação. Todavia, o autor adverte para dupla via que ocorre o processo de participação. Mas as considerações até aqui, reafirma a nossa posição de que as pessoas têm necessidade de participar para se sentirem integradas a uma sociedade, engajadas no processo de sua transformação e gestão. Porém, o que existe ainda é uma efetiva divisão entre os que planejam e decidem e os que executam as políticas públicas para educação. Via de regra, a comunidade local e até mesmo a sociedade em geral é chamada somente para sugerir, apoiar e colaborar com recursos materiais e financeiros ou para legitimar decisões já tomadas. Para além dessas considerações, questiona-se o fato de tal convocação a gestão participativa nas instituições escolares, nas quais, a maioria das decisões nas várias instâncias simplificando a atitude da

comunidade local a tarefas e repassadores das decisões tomadas pelo sistema (BORDENAVE, 1983, p.12-13).

Quanto à qualificação para o trabalho, voltando-se para a questão de capacitar e obter o aperfeiçoamento de habilidades profissionais, o Programa oferece, na unidade em questão e na maioria das escolas visitadas, cursos de informática, idiomas, artesanato entre outros, com o intuito de ampliar o universo de conhecimentos dos jovens, abrindo espaço para o seu protagonismo.

Novamente Barbosa (2005, p. 33), faz uma avaliação positiva do Programa Escola da Família. Ao apontar os números de participações ativas, ao referir-se ao período entre agosto de 2003 e julho de 2004, que representa o período de implementação do Projeto nas escolas, onde pudemos observar como educador. De fato, esse período foi descrito pelos participantes da pesquisa como o de maior investimento em materiais, e o de maior motivação pelos responsáveis. Apesar de ter sido algo implantado sem muito conhecimento de seu real objetivo, de acordo com os entrevistados: *"no começo era melhor, havia mais coisas para fazer"; "fiz capoeira, informática, espanhol e biscuit (Carol, 15 anos, 2008)"; "já fiz de tudo, agora só jogo bola"; "antes vinham mais pessoas, era lotada, muita gente, Não sei o que aconteceu. Acho que foi falta de estrutura para continuar (Janaina, 15 anos, 2008)".*

Ainda, o autor afirma que o espaço das escolas mudou, ou seja, o simples fato de estarem abertas à comunidade aos fins de semana, possibilitando a interação de ambas as partes – instituição escolar e comunidade, dando oportunidade a participação da comunidade na construção de propostas a serem implantadas, torna esse espaço democrático e conclui que democratizar o espaço é o passo inicial para as atividades socioeducativas (BARBOSA: 2005, p. 33).

A concepção de participação de Bordenave (1983) aparece de forma mais estruturada, divergindo de Barbosa (2005) e da que o Programa Escola da Família idealizou, por meio de seus documentos. É comum ouvir, juntos aos envolvidos, da preocupação que este tem com o número de participações, mas necessariamente essas participações não acontecem como vistas pelo autor. Pelo menos como efetiva participação na decisão e no envolvimento, mas como presença às ações ofertadas pelo Programa. Isto vai ficando mais claro quando entendemos o real significado que

Bordenave (1983) trata a participação: provocada, chamada e também de dirigida ou manipulada, e ainda "[...] às vezes, trata-se de uma participação, provocada por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos (BORDENAVE: 1983, p. 22 e 28)".

As falas dos entrevistados abaixo podem nos ajudar a identificar esses dados, "*nunca fomos convidados para nada no Programa. Acho que o que é feito é da cabeça das pessoas que trabalham (Tamires, 14 anos, 2008)".* Pedro expressa que,

> ninguém pergunta nada pra gente, ninguém ta interessado em fazer; vejo alguns universitários longe da gente. Uma vez eu perguntei: cadê os universitários? Achava que era só cinco. Assustei em saber que são quinze *(complementando, são dezenove).* De qualquer forma, eles ficam lá em cima e tem pouco contato *(aqui em baixo)* (Pedro, 14 anos, 2007). Grifos nossos.

Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão maior sobre o nível de participação a que se refere, pois de acordo com Bordenave (1983, p. 22 e 28), participação é como um processo de "fazer parte, tomar parte ou ter parte". A idéia de "fazer parte" se concretiza mesmo sem "tomar parte", já que esta última pressupõe um nível mais intenso de participação. Estando presente numa ação, não garante que tomemos parte dela efetivamente. Apenas que estamos ali presente ou aglomerado, como é o caso desse jovem que vai ao Programa para fugir dos problemas familiares: *"eu venho aqui porque a minha madrasta é muito má. Fico sentado aqui e aproveito para escrever o meu Rap (Júlio, 19 anos, 2008).* Entretanto, reforça que, *"a maioria das pessoas fica na dela e eu vou ficando na minha".*

A tomada de consciência de pertencer-se-à, como um direito a cidadania, ou de formar para a cidadania, como afirma Paulo Freire, não chega por acaso, pois,

> é uma construção que, jamais termina e demanda brigar por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência e decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar a parte de uma educação para a cidadania e para ela (PAULO FREIRE: 1998, p. 119).

Contudo, um dos espaços que oportunizam reflexões como estas é a construção de um projeto político pedagógico, quando se constitui um espaço coletivo e de efetiva participação. Tendo ainda a cidadania, como afirma Marshall (1967), um 'status' concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Que sendo

iguais, com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao ‘status’, deve-se enfatizar que,

> não há nenhum princípio à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por medida efetiva de que se espere que o impacto da cidadania sobre a classe social tomasse a forma de entre princípios opostos (MARSHALL: 1967, p. 76).

A cidadania de que se quer, tem relação com a conquista da qualidade de vida que preserve a dignidade da vida humana, a natureza e o meio; tem relação, portanto, com a busca de justiça na distribuição e usufruto da riqueza, condição para um melhor nível de estrutura psicológica e uma condição de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: possíveis caminhos

O que pensar de tudo isso e que discussões e perspectivas podemos ter?

A questão fundamental que norteou este estudo foi investigar o olhar da comunidade sobre a escola e a forma de participação que lhe vem sendo permitida, após a inserção do Programa Escola da Família na rede pública do Estado de São Paulo. A preocupação em investigar este tema teve início a partir de nossa presença na escola, no contato estabelecido com os profissionais, com os alunos e com pessoas que, de modo geral, utilizam-se dos serviços da escola.

E, ainda, por meio da relação que se estabeleceu, foi possível a percepção dos diversos problemas e como as políticas que envolvem o contexto educacional se articulam no interior da instituição. Este processo causou a divisão de angústias com colegas de trabalho, ao buscar uma forma de contribuir para que a apropriação do bem público fosse mais adequada, tendo-se um caminho mais direto entre os interlocutores, para que a participação fosse mais adequada.

Como compromisso com o tema proposto neste estudo, pretendeu-se oferecer um olhar significativo, buscando em bases teóricas, institucionais e legais, e na prática participativa escolar, o refletir sobre um fazer e um pensar participativo que tenha sentido libertário e emancipador.

No percurso dessas preocupações encontramos a fundamentação de uma Cultura de Paz, advinda de um movimento que pretendia mundialmente a reversão de uma Cultura de não-violência, por meio de propostas educacionais já pensadas por vários educadores – formais e não formais. Estas ações tomaram proporções e foram incorporadas nos documentos oficiais da ONU e da UNESCO. Convocou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências no cenário de incertezas e hesitações características deste final de século enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Este documento produzido entre 1993 e 1996, o Relatório Delors, que partindo do proposto por Edgar Faure, constitui-se em um apontamento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. As proposições dos relatórios envolveram

importantes decisões políticas que se expressou por toda a América Latina as quais, fundamentam e sustentam os pensamentos pedagógicos contemporâneos. Especificam para a educação tarefas que ampliam e superdirecionam os seus objetivos, colocando-a como um trunfo para a paz, a liberdade e a justiça social. Instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso e mais autêntico; apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões e as guerras.

As recomendações da Comissão versam sobre um novo conceito de educação (ao longo de toda vida), ressignificando e redefinindo os tempos e os espaços de aprendizagem. Constituindo-se em o que se pode dizer “sociedade educativas” e “sociedade aprendente” ao mesmo tempo.

Dentre as diversas teorias (que convergem e que contrapõem), buscou-se, produções científicas e políticas, as considerações que se fizeram presentes no período de 1980 e 1990 versando sobre os eixos descentralização e participação.

Estas composições colocaram o Programa Escola da Família em relação à escola como co-responsável na manutenção de atividades extra-curriculares e na direção da construção de uma nova sociedade. Uma nobre tarefa delegada aos atores principais das reformas: educadores, pais, diretores e comunidade local.

A mudança de comportamento expressou como pensamento universal a partir da criação de diretrizes para os países pobres e em desenvolvimento. Materializou-se nos estados brasileiros por meio da proposta educacional para o século XXI. Convocou, principalmente, a comunidade externa a assumir os problemas educacionais, ao “disponibilizar” os espaços escolares aos fins de semana.

Nesse sentido, o Programa Escola da Família, é um componente da política educacional, implementada nas escolas públicas da rede estadual desde 2003, conceituado pela Secretaria Estadual de Educação e pela UNESCO como de maior abrangência, relevância e como um marco da política educacional em meio aos projetos implementados por esta, desde a sua criação.

A aproximação com o fenômeno estudado direcionou a observação de que quando as pessoas se encontram atrasadas, no que se refere ao mais alto desenvolvimento tecnológico da civilização, – equiparando o Programa Escola da Família a um desenvolvimento necessário, – conforme afirma Adorno (1995) tem-se a

barbárie. Por se tratar de um descompasso entre as possibilidades disponíveis e a capacidade de utilização de tais possibilidades, enquanto esclarecimentos que as pessoas possuem de escapar da barbárie. As possibilidades reais deveriam iniciar numa educação, já na primeira infância. Pergunta-se, por meio do entendimento que fazemos sobre tudo que se viu a luz do pensamento do autor: qual a esperança e sonho para tais crianças diante de demonstração de desprezo para o ser humano? A rua como espaço violento, a criança deixada de lado por pais e mães trabalhadoras, uma educação que induz a formação de uma "sociedade aprendente" e o suporte da mídia televisível frente as demandas do mercado consumidor, as injustiças e a desesperança que absorve a maior parte da população de nosso país.

Assim, como de um lado tem-se um avanço científico, e de outro se observam pessoas morrendo e matando, o referido Programa, que tem suas origens intimamente ligadas aos anseios populacionais ante a violência (UNESCO; Programa Abrindo Espaços), em sua implantação distancia-se da população, pois esta o observa como um desencanto diante das perspectivas enunciadas por seus idealizadores.

São questões para a educação não apenas formal, mas toda formação possível, na medida em que educação/formação é pensada como "a produção da consciência verdadeira" (Adorno: 1995). Diante disso, como entender – e aceitar o fechamento de um estabelecimento público, ou, profissionais discutindo o fechamento das portas da escola para a comunidade, ante os olhares perplexos destas pessoas? É importante recorrer ao conceito de democracia, enquanto emancipação, pois no dizer de Adorno (1995, p. 142), "[...], uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado". E uma sociedade emancipada implicaria, por sua vez, em sujeitos com a "consciência verdadeira" e cidadãos com uma consciência verdadeira, seria uma exigência política, uma democracia, segundo o autor, com o dever de funcionar, mas, devido o seu conceito, "demanda pessoas emancipadas".

Se aceitarmos a afirmação acima, fica claro que a nossa sociedade dificilmente pode ser caracterizada como democrática e que, tanto os discursos oficiais quanto os da sociedade em geral, apontam para um esvaziamento de significados. E podemos acreditar ainda, que apontam para uma total falta de sentido, uma vez que presenciamos o fechamento das portas das escolas, dos freqüentadores do Programa

Escola da Família, traduzidas em suas fisionomias perplexas, ou atitudes paternalistas ou benevolentes – de alguns adolescentes e moradores da região da escola. Os quais, talvez sem que percebam, desnudaram a distância enorme que existe em nossa sociedade entre o discurso democrático e a democracia. Possivelmente, no fazer das ações internas, dirigidas pelas relações humanas, compreendidas na escola como reflexo da sociedade.

Apontam para a barbárie vários tipos de atrocidades mundiais, por exemplo, as Guerras Mundiais e Auschwitz, como símbolo de maior barbárie, quando pensamos em violência física. Adorno (1995, p. 141) diz que "existe, em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física". Mas, é ignorado, por exemplo, formas comumente ocorrida em nossa sociedade, de maneira geral. Não assinalam a violência ocorrida entre os cidadãos que vivem no mesmo espaço geográfico (moradores e escolas – entre profissionais e os alunos, entre a comunidade e vice-versa).

O fato de cidadãos serem tratados como não-seres ou portadores de uma doença contagiosa chamada *pobreza extrema. O*s referidos cidadãos serem vistos apenas como usurpadores ou destruidores da ordem reinante naquele estabelecimento. Ou ainda, não aponta para a barbárie os dirigentes escolares reunirem-se extraordinariamente para estratégias que coíbam o acesso de tais cidadãos indesejáveis nos estabelecimentos públicos, alegando que isso poderia afastar as pessoas *normais* – a exemplo da diretora B, alegou que precisou fechar as portas da sua escola porque os pais não queriam a presença de alguns jovens no Programa Escola da Família.

É possível que as respostas de nossa pesquisa nos levem à questão da contradição social, ou que, em nossa organização social, nenhuma pessoa pode existir conforme suas próprias determinações. Pois, isso implicaria uma sociedade emancipada. E uma sociedade emancipada, implicaria em sujeitos, no entender de Adorno (1995, p. 141), com uma "consciência verdadeira". E, consciência verdadeira seria uma exigência política, já que, ainda segundo o autor, uma democracia com o dever de funcionar conforme seu conceito demanda "pessoas emancipadas".

Mas, e a educação no contexto delineado anteriormente, teria sido oportunizada aos cidadãos participantes do Programa elaborado pelo governo do Estado de São Paulo? Alguma forma de educação que contribuísse para o fortalecimento de sua cidadania?

Os depoimentos dos cidadãos de nosso rol de entrevistas apontam, ao serem questionados sobre programas direcionados a eles, e pelo tempo vivido naquela situação, para casos de desajustamento em conseqüência de que a situação existente se impõe precisamente no que tem de mais desumano dos serviços prestados.

Entendemos que a educação possui diversos campos e veículos e, como tal, está sujeita/submetida a concepções várias que, nem sempre, levam em conta o ser aprendente, enquanto sujeito de sua aprendizagem, dada a forma de modelagem a que submetem as pessoas e suas novas experiências que nem sempre são bem sucedidas. Outras vezes, estão centradas na transmissão de conhecimentos prévios dos alunos, bem como, pela construção do conhecimento que ocorre por meio de seus projetos.

Os conflitos que identificamos foram mostrados pelas pessoas participantes das entrevistas como fatores relacionados a falta de segurança, originada pela inconstância política e pela ausência de definição concreta, quanto a aplicação de diretrizes pelos diversos profissionais, e aos papéis assumidos no Programa. Ora se espera que estes assumam as determinações políticas, o que não conseguem em conexão com o movimento atual da escola, por serem impostas num período muito curto, mexendo com o fluxo de trabalho dos profissionais da instituição, que já se achavam em número limitado. Ora pela não adaptação à realidade local – da comunidade real – na qual o Programa foi idealizado. Ora pela não preparação dos profissionais para esse tipo de Projeto, incluindo-se aí uma boa adequação das instituições escolares para atender a comunidade.

Mesmo com os portões abertos, a escola ainda é vista pelas pessoas de seu entorno como uma estrutura autoritária – no meio do bairro, que vai demonstrando pelo comportamento dos responsáveis possuir barreiras invisíveis. Que não conhece a si própria como ferramenta auxiliar e que possui elementos de mudança social, desde que supere o conflito que há internamente e se transforme num movimento permanente de superação das contradições no sentido de sua humanização.

Na escola, à medida que se assume como aberta à comunidade em documentos, constatamos que espaços importantes não têm possibilidade de acesso. Como por exemplo, cita-se existência de grades por todo o lado, a biblioteca e a sala de informática que em detrimento da padaria artesanal merece uma preocupação maior para o seu funcionamento, ficando no meio de uma luta de egos sinalizando um caminho, bastante interessante, de como o Projeto indica o que se passa dentro da escola.

A grande maioria dos envolvidos nesta pesquisa se diz descontente pelo tratamento recebido, e que a política não os contemplou nas diversas atividades oferecidas. Estiveram lá o tempo todo e não foram vistos como pessoas que pudessem se fazer co-autores da elaboração destas.

O não progresso do Programa dividiu as pessoas envolvidas, criando um conflito entre elas e demonstrando à comunidade a incapacidade ao apresentar o trabalho. Esquecendo da dimensão da responsabilidade do desenvolvimento da escola e da família, que é um trabalho que só pode ser feito em conjunto – educadores e comunidades. Como enfatizou Paulo Freire (2003): “é impossível ensinar participação sem participação! Democracia é a mesma coisa, aprende-se fazendo democracia, mas com limites”

Não conseguiu essa relação com a comunidade porque a política a ela dirigida não foi realizada com transparência, sobre a importância da dimensão do trabalho. A oportunidade foi entregue aos interlocutores do Estado por meio de Decretos e diretrizes, que poderiam ter avançados nesse trabalho com divulgação, atraindo a população a realizar um trabalho conjunto.

O trabalho empírico mostrou de um lado a população insatisfeita com uma proposta idealizada e que criou uma euforia, mas que, aos poucos, foi descobrindo que não passava de uma proposta a ser esvaziada pela falta de consistência das atividades. Não perceberam que poderiam realizar um trabalho a contento, com metas e formação de pessoas nos trabalhos a serem desenvolvidos junto à comunidade.

Partiu-se de uma contratação de pessoas formadas como professores e educadores, não tendo uma formação política direcionada a um povo, seja ele de qualquer natureza econômica. Independente de classe social, a política teria que

contemplar os anseios da população, em geral. Mesmo as atividades livres deveriam ter um planejamento conhecendo os interessados e envolvendo-os em projetos de multiplicadores. Os trabalhadores do Programa Escola da Família não conheceram a comunidade, os tesouros e os conhecimentos escondidos nos bairros próximos à escola. A conclusão que se chegou foi a de que o egoísmo individual não permitiu essa abertura para a comunidade – ficando-se no limite das relações interpessoais.

De outro modo, lançando um olhar para a comunidade, observamos que ela culpa o Programa, da mesma forma que os educadores o avaliam, ao se referirem ao fracasso da política implementada. Por não ser politizada, não consegue propor ao Programa algo que possa ser desenvolvido em seu benefício, partindo de um movimento coletivo. Mesmo fazendo parte da região onde a escola está inserida, não consegue articular uma solução para evitar o fechamento do Programa. Desprovida do conhecimento de seus próprios direitos fica acuada, deixando-se passar por vítima. Mesmo sabendo que há esse fracasso não se mobiliza para evitá-lo. Mesmo vendo o pessoal sentado e sem fazer nada, continua acreditando que pode acontecer algo de bom que venha favorecê-la mais tarde.

Quanto ao Programa, ele tem tudo para dar certo porque têm as pessoas responsáveis, os estudantes, os espaços, os equipamentos, os materiais, o apoio da população – que não foi lá para quebrar nada e nem cobrar uma posição pelo que foi investido e o que está sendo retribuído. Foi criado em torno do Programa Escola da Família e da comunidade um conflito de identidade, por falta de diálogo entre as partes e a percepção de que o Programa foi concebido para uma determinada parcela da sociedade. A escola aberta é vista como um parque de diversão, que enseja uma aglomeração de pessoas e não como um lugar de formação ou um campo de aprendizado.

Nossa posição, diante das considerações aqui registradas, não constitui conclusões, mas interferências feitas a partir do material levantado ao longo do estudo. Ao fazê-lo, buscou-se sintetizar as várias questões trabalhadas, de forma que suas conexões tornassem mais evidentes, podendo ocorrer comentários remanescentes.

É nesse processo dialético de ir e vir, composto por um complexo conjunto de atividades, que é constituído o movimento de amadurecimento da pesquisadora sobre a

democratização dos espaços da escola e a prática participativa. Não se trata apenas de tornar, concebendo a visão de que as propostas institucionais devem ser também de modo que a sua institucionalidade ofereça apoio e meios para garantir ações coerentes, para além do discurso de democratização; que signifiquem a defesa e ampliação dos direitos à educação pública de qualidade e de seu real sentido de apropriação e pertencimento.

Assim, chega-se ao final deste estudo, levantando mais questões do que fechando-as. Permanece-se, porém, fiel ao seu objetivo central: analisando a política de integração escola-comunidade, dirigindo o olhar para o Programa Escola da Família, explicitando a sua proposta, caracterizando-o e analisando as percepções dos envolvidos. Buscando a compreensão mais ampliada dos significados da participação na escola pública e no âmbito da educação básica, a partir de uma realidade singular representando os segmentos de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, Carminta Helena Najjar. Relatório in MOPEF: 2003, p. 15.

ABRAMOVAY, Míriam. et. al. *Abrindo espaços: Bahia, avaliação do programa*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas escolas. Universidade Católica de Brasília. UNIRIO, 2003.

_____. et. al. *Droga nas escolas.* Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. LOMBA, N. P., 2ª edição, Livraria Bertrand: Lisboa – Portugal. Difusão Editorial do Livro: São Paulo – Brasil, 1977. UNESCO, 1972.

Abrindo Espaços: Bahia, avaliação do programa. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas escolas. Universidade Católica de Brasília. UNIRIO, 2003.

ADORNO, Theodoro W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANAIS DO II CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte: 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação* como política pública. Campinas, Sp: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 56).

BARBOSA, Paulo Alexandre Pereira. A escola da cidadania. In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. *Relatório global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A798, de 4 de Maio*

(Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, 2002. 125 p.

BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 20 ed. Rio de Janeiro, SEPE, 2001.

BAUMANN, Zygmound. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atua.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus 1982.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da Republica Federativa do Brasil* – 1998. 10. Ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – CEDI. Coordenação de Publicações. Cpu.

_____. Ministério da Educação e do Desportos da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília. 1993 – 2003.

_____. Ministério da Educação, *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, cursos de licenciatura de grade plena*. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Lei Federal nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: D. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 de março de 2008.

BRIGHENTI, Maria José Lourenço (Org.). *Escola da Família: comunidade e universidade*, Bauru: SP, Edusc: 2005.

BRUNO, Lúcia. *Onde procurar o democrático?* In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autentica 2002.

BUFFA, Ester. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

CADERNO IDÉIAS – série 32, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo, 2004-2005.

CADERNO UNESCO Brasil, Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no Brasil, 2000. Disponível no site: htpp://www.unesco.org.br/publicacoeslivro51. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARTA das Nações Unidas, ONU e UNESCO, disponíveis no site: UNESCO comitê Paz – www.comitepaz.org.br/documentos.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. Temas em Educação, João Pessoa, v. 5, p. 57-75, 1996.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados e Caçador, SC: Universidade do Contestado, 2001.

CASTRO, Maria Helena. In "Jornal da Tarde". Entrevista disponível em: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/. Acessado em: 10 de março de 2008.

CHALITA, Gabriel. In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

CONNELL, R. W. *Pobreza e educação*, in: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

CORDEIRO, Cristina. Do sonho compartilhado ao projeto constituído. In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Tudo o que todo cidadão precisa saber sobre democracia*. São Paulo: Global, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria críticas do fenômeno e educativo*. São Paulo, 1986.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania.* 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

DELORS Jacques. et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. In "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI". São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. (2005b). In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa.* São Paulo: Cortez, 1993.

DIAS, Paula E. S. C. *Escola-Padrão: da intencionalidade ao discurso reformista à realidade educacional*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: UFSCar: Área de concentração: Fundamentos da Educação, 1998.

DRAKE, R. I; SMITH, P. J. *Ciência do comportamento na indústria*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

Droga nas escolas. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. LOMBA, N. P., 2ª edição, Livraria Bertrand: Lisboa – Portugal. Difusão Editorial do Livro: São Paulo – Brasil, 1977. UNESCO, 1972.

DUARTE, Natália. *Pode entrar que a casa é sua*. Revista A Rede. http://www.arede.inf.br/index.php?option=view&id=1151&Itemid=3... (visitado em: 24/10/2007).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

ECA. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei nº 8.069/1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. CONANDA, 3ª Edição.*

ESCOLA da família: espaços de paz (2004), Caderno UNESCO. Disponível em: <www.escoladafamilia.sp.gov.br>. Acesso em dez. 2007.

FAURE, Edgar e outros. *Aprender a Ser* (Aprendre à Étre). Tradução CAVACO, M. H. e outros. Lisboa/Portugal: Bertand. São Paulo: Difusão Editorial do Livro. UNESCO, 1972.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FEIZI, M. Milani; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (org.). Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

FERRAZ, A. L., MANTA, L. D. *Recursos humanos em bibliotecas de escolas públicas da rede municipal de Niterói*. (trabalho de conclusão de curso de graduação) Niterói: UFF, 1992.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade.* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.*Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade.* São Paulo: Moraes, 1980. (coleção educação universitária

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito.* In: BIANCHETTI, Lucídio; PALANGANA, Isilda Campaner (Orgs). *Trabalho e Educação numa Sociedade em Mudança.* Florianópolis : Editora da UFSC, 1992. p. 95-106.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. *A Produtividade da Escola Improdutiva.* São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. Escola Cidadã. 9ª Ed. – São Paulo: Cortez – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24), 2003.

_____. *Escola vivida, escola projetada*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real.* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola cidadã* Construindo a escola cidadã, projeto. In Salto para o futuro político-pedagógico. Secretaria da Educação a Distancia. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, P.15-30.

GALTUNG, Johan. *Violencia, paz e investigación sobre la paz*. In: Sobre la paz. Ed. Fontamara. Barcelona. 1986.

GENTILI, Pablo e Silva, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHANEM, Elie. *Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003*. In Revista *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.1, p. 161-188, jan/abr. 2004.

_____. (org). *Participação popular na gestão escolar: bibliografia. São Paulo: Ação Educativa, 1995.*

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *"Estado e Políticas (públicas) Sociais*". Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOBSBAWM. Eric. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995. p. 562.

_____. *A Era das Revoluções.* Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papirus, 1974.

IANNONE, L. R. *Por uma escola cidadã*. In Caderno Idéias – série 32: 2005. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação. P. 15-22.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Seminário da Educação Brasileira: *A Ótica dos Pesquisadores*. Belo Horizonte, 17 a 20 de maio/1994. Série Documental: Eventos nº 5. ISSN – 0104-6535.

JARES, Xesús R. *Educação para a Paz – Sua Teoria e Sua Prática*. 2ª edição. Editora ArtMed. 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. *Em busca de uma nova governabilidade na educação*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAPASSADE. George. *Grupos, organizações e Instituições*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo freira, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*, São Paulo: Artes & Ciência, 1998 (Escola-Padrão).

MALDONADO, Maria Tereza. *Os Construtores da Paz – Caminhos da Prevenção da Violência*. Editora Moderna. 2004.

MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer; uma introdução***.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARRACH, Sonia A. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - - pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo – 1996.

MARSHALL, T. H. “Cidadania e classe social”. *In* T. H. Marshall, *Cidadania, classe, e status*, trad. de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967 [1963], pp. 57-114.

MARTINELLI, Antonio Carlos. Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social. In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

MELLO. S. L. *Família perspectiva teórica e observação factual***.** In CARVALHO, M. C. 13 (organização). *A família contemporânea em debate*. São Paulo, EDUC, 1995.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro/São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOLNAR, D. P. *Como as famílias compreendem o insucesso escolar de seus filhos.* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

MOPEF, 2003. *Manual Operativo do Programa Escola da Família*. SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2003.

_____. *Manual Operativo do Programa Escola da Família*. SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. A construção da cultura de paz. In caderno Idéias – série 32. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização Adriano Costa... [et al.]. São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Educação básica: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (Org). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAWER, Gally; WHITTY, Geoff. *Mercados educacionais e a comunidade*. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 1, n. 1, 1978. São Paulo: Cortez; Campinas CEDES, 1978.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública***.** São Paulo, Ática, 2005.

_____. *Por dentro da escola pública***.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M.H.S. *A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* In: SÃO PAULO Secretaria da Educação, Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.

Programa Escolas Associadas no Brasil (PEA), UNESCO, s/d. Site: http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/pdf/pea.pdf. Visitado em novembro de 2008.

REGULAMENTO (2008). Programa Bolsa-Universidade. Disponível no site: www.escoladafamilia.sp.gov.br.

ROCHA, Silvio. *A investigação sócio-antrológica na escola Cidadã***,** *in Paixão de Aprender*, n.10, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, mar. De 1997, p. 56-67.

SADER, Emir. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, nº2, p. 41-101 – jan/jun, 1998.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia.* Campinas, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação do Estado de. *Programa Escola da Família – Manual Operativo. www.educação.sp.gov.br.*

_____, Secretaria da Educação do Estado de, *Programa Escola da Família – Regulamento. www.educação.sp.gov.br.*

_____, Governo do Estado de, *Programa Escola da Família – Lei 11.498/2003, de 15 de outubro. www.educação.sp.gov.br*.

_____, Governo do Estado de, *Programa Escola da Família*, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Projetos Especiais; Organização de Adriano Costa... [et al]. – São Paulo: FDE, 2004. Reimpressão: *2005 (Série Idéias n. 32)*.

_____. *Decreto nº 48.781, de 7 de junho de 2004*. Secretaria de SAO _____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SP. 2004. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. (Anexo I).

_____. *Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974*. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo: SÃO PAULO.

_____. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. (Anexo VII). Secretaria da Educação.

_____. *Resolução SE nº 143, de 29 de agosto de 2002*. Dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário – Escola Solidária. Secretaria da Educação. (Anexo IV).

_____. *Resolução SE nº 24, de 5 de abril de 2005*. Dispõe sobre Escola em Parceria. (Anexo V).

_____. *Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de um cultura de paz no Estado de São Paulo – e dá providências correlatas. (Anexo VII).

_____. *Protocolo de Intenções*: que entre si celebram a A.P.M., instituição auxiliar _____ e a _____ para a cooperação técnica/financeira visando à melhoria da qualidade de ensino. (Anexo VI).

_____. *Termo de Adesão ao Serviço Voluntário*. (Anexo III). Secretaria da Educação, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

_____/SEE. *Projeto Comunidade Presente: falando com a comunidade* – Manual. 2001.

_____, Secretaria da Educação do Estado. *Programa Escola da Família – Manual Operativo.* www.educação.sp.gov.br.

_____, Secretaria da Educação do Estado de. Programa Escola da Família – *Regulamento.* www.educação.sp.gov.br**,** 2003.

_____, Governo do Estado de. *Programa Escola da Família – Lei 11.498/2003, de 15 de outubro.* www.educação.sp.gov.br**.**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SME/SP. *Pela vida, não à violência,* 1992. http://www.anped.org.br/reunioes/25/luizalbertogoncalvest03.rtf. Acessado em 20/12/2008.

60 anos da Declaração dos Direitos Humanos. CONSELHO. Regional de Psicologia de São Paulo (org.). São Paulo: CRP/SP, 2008.

SETÚBAL, Maria Alice. *Escola como Espaço entre Políticas Nacionais e Locais*. In: Cadernos de Pesquisa n. 102, p. 121-133. São Paulo: Cortez, Nov. 1997.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto, (e outros). *Política Educacional*, Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Waldeck Carneiro (Org.). *Miséria da biblioteca escolar*. 1a.. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SNYDERS, Georges. *Escola e lutas de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. Iea – Instituto de Avançados da Universidade de São Paulo. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educação. Visitado em: 10/08/2008.

_____. *Redefinindo a Participação Popular na Escola*. Cadernos do CEDI, São Paulo, n. 19, p. 61-67, 1994.

TÖNNIES, Ferdinand, *Comunidad y asociacion: El comunismo y El socialismo como formas de vida social*. Prólogo a La edición castellana de Lluís Flaquer y Salvador Giner. Ediciones Península, Barcelona, 1979.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1995.

VIRIATO, E. Orquizas. *O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1995 (Escola-Padrão).

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Espaço público e privado; in KRAWSZYK, Nora (orgs.). O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

WERTHEIN. J. e Cunha, C. da. *Fundamentos da nova educação*. In Cadernos UNESCO, série Educação v. 5. Brasília: UNESCO, 2000. Edição publicada pela UNSECO no Brasil.

UNESCO: COMITE PAZ. Disponível em: <www.comitepaz.org.br/documentos>. Acesso em 2008.

_____: (1986). Cómo actuar juntos em favor de la educación para la comprensión internacional: participando El plan de escuelas asociadas a la UNESCO. Manual práctico. UNESCO, París.

_____: *Manifesto 2000 para uma cultura de paz e não violência.* Disponível em: <www.unesco.br>. Acesso em 2008.

_____: Mobilização Global para uma Cultura de Paz e não-violência. 1999 (home page: http://www.unesco.org/cpp.

Sites Oficiais visitados durante o trabalho:

Fundação para o Desenvolvimento da Educação: http://www.fde.sp.gov.br.

Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE): http://www.seade.gov.br. Acesso outubro de 2008.

GDAE Gestão Dinâmica da Administração Escolar - Ferramenta de gestão institucional. http://www.gdae.sp.gov.br/gdae/PortalGdae/gdae.jsp. Acesso em outubro de 2008.

ONU Brasil: http://www.onu-brasil.org.br.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: http:// www.educacao.sp.gov.br. Acesso em outubro de 2008.

UNESCO. Disponível em *http://www.unesco.org.br/programas/index.html*. Acesso em outubro de 2008.

Enciclopédia Livre: http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal. Acesso durante a pesquisa.

http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/ji_orgaos_internacionais/onu-carta_onu.pdf.

ANEXOS

ANEXOS:

- Anexo 1 – Roteiro de Entrevistas Realizadas aos Participantes do Estudo Realizado

  a) Roteiro base das entrevistas realizadas a comunidade em geral;
  b) Roteiro base das entrevistas realizadas aos educadores em geral.

- Anexo 2 – Documentos Oficiais do Programa Escola da Família

  I – Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004;

  II – Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 2998;

  III – Termo de Adesão ao Serviço Voluntário;

  IV – Resolução SE 143, de 29 de agosto de 2002;

  V – Resolução SE 24, de 5 de abril de 2005;

  VI – Protocolo de Intenções;

  VII – Resolução SE 82, de 11 de dezembro de 2006.

Anexo 1 – Roteiro de Entrevistas Realizadas aos Participantes do Estudo Realizado:

a) ROTEIRO BASE DE ENTREVISTAS APLICADAS AOS PARTICIPANTES E A COMUNIDADE EM GERAL

1. Quais os projetos que o Programa oferece para a comunidade?
2. A idéia dos projetos parte de quem? Da comunidade ou das pessoas que trabalham nele?
3. Eles estão integrados com os projetos da escola? Como?
4. Como foi a sua experiência no Programa?
5. O que o levou a participar do Programa Escola da Família? Do que participa?
6. Tem sido satisfatório?Acha que o Programa traz benefícios para a comunidade? Qual (ais)?
7. Acha que a comunidade está interessada num Programa como esse? Como?
8. O que acha da escola aberta aos fins de semana?
9. Como ela era quando ficava fechada?
10. Gostaria de fazer algum comentário sobre ele?
11. O que você acha do trabalho voluntário?

Anexo 2 – Documentos Oficiais do Programa Escola da Família:

b) ROTEIRO BASE DE ENTREVISTAS APLICADAS AOS PARTICIPANTES E A COMUNIDADE EM GERAL

1. O que é o Programa Escola da Família? Quais os objetivos?
2. Quais são os projetos desenvolvidos? E como são feitos?
3. A idéia parte sempre de uma necessidade ou de um problema constatado?
4. Eles estão integrados com os projetos da escola? Como?

5. Qual é a demanda que existe? Estão conseguindo atendê-la? Como? Por quê?

6. Quais as metas? Abrangências e Limites?

7. Quantas pessoas estão sendo atendidas? Quantas já foram atendidas?

8. Há algum tipo de cadastro/controle de participantes?

9. Qual a projeção para 2008?

10. Qual é a situação atual do Programa na realidade escolar?

11. Existe uma linha pedagógica?

12. Há algum tipo de cooperação do Governo e outros? De que forma?

13. Quais os recursos e de onde eles vêm?

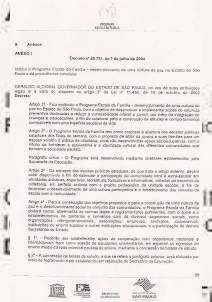
14. Como você avalia o Programa Escola da Família?

15. Como é a participação da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, etc.)?

16. Acha que a escola está realmente aberta à comunidade? De que forma?

17. Como é a participação da comunidade?

9. Anexos



Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004

Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São
ícias correlatas

IN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições
do disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003

fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de
paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza
destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de
adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos
is com uma trajetória saudável de vida.

O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas
aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um
ltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócioeducativas, com o
fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que
sociedade paulista.

único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela
da Educação.

Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem
íveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em
rtísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da
em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de
desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da
a comunidade.

ara a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de
envolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família
ar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o
ento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como
organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas,
de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais
de Estado.

derão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e
is, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do
o da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

cessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por
ramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da Educação.

UNESCO · FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO · SECRETARIA DA EDUCAÇÃO · GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

ANEXO IV

Resolução SE 143, de 29-8-2002

Dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário - Escola Solidária
O Secretário de Estado da Educação considerando a necessidade de:
- valorizar as experiências de relevante caráter social desenvolvidas pelas equipes das escolas estaduais sob a forma de projetos curriculares específicos;
- estimular e reconhecer as ações de protagonismo e de voluntariado vivenciadas pelos jovens estudantes sob orientação das equipes escolares;
- incorporar no itinerário escolar desses jovens informações indicativas das experiências vivenciadas mediante o registro nos respectivos documentos escolares, resolve:
Artigo 1° - As atividades de protagonismo e de voluntariado vivenciadas por jovens estudantes, sob a forma de ações ou projetos específicos, planejados e desenvolvidos articuladamente à proposta pedagógica da escola, serão objeto de registro nos documentos de vida escolar daqueles alunos que opcionalmente tenham participado, na conformidade do contido na presente resolução.
Artigo 2° - O registro da natureza das atividades a que se refere o artigo anterior, quer direcionadas a práticas sociais, quer à preparação para o trabalho, deverá conter informações sobre o tipo de atividade desenvolvida e o índice de freqüência obtido pelo aluno e constar, como de enriquecimento curricular, em campo específico, no respectivo histórico escolar.
Parágrafo Único: Observada a natureza da ação ou do projeto, em especial quando a atividade desenvolvida pelo aluno pode vir a se constituir em um elemento promotor de sua futura atuação na vida social ou no mundo do trabalho, a escola poderá comprovar a experiência adquirida mediante certificação específica da ação ou do trabalho voluntário realizado pelo aluno, com especificações que explicitem o tipo da atividade executada e a carga horária cumprida.
Artigo 3° - Caberá às Diretorias de Ensino orientar, apoiar e acompanhar junto às unidades escolares o cumprimento do disposto na presente resolução.
Artigo 4° - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO V

Resolução SE 24, de 5-4-2005
Dispõe sobre Escola em Parceria

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 131, inciso II, alínea "c", do Decreto 7.510/76 c.c. o artigo 2° do Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004 e considerando:
- a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista;
- a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local.

Resolve:
Artigo 1° - A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4°, inciso III c.c. o artigo 6°, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004.
Artigo 2° - A parceria, que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.
Parágrafo único - As ações de conservação e manutenção do prédio escolar referidas no caput deste artigo, quando exigirem a execução de obras ou serviços de engenharia, deverão ser comunicadas, no início, pela Direção da Escola à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e na conclusão, após 05 (cinco) dias úteis.
Artigo 3° - Compete à Secretaria da Educação:
I - Constituir um grupo inter-órgãos, sob a coordenação das Coordenadorias de Ensino, que atue como articulador das ações do presente Programa, tendo como objetivos:
a) garantir que os projetos estejam condizentes com as diretrizes educacionais da Secretaria da Educação;
b) definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação dos projetos;
c) estimular a autonomia de gestão, apoiando mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das Unidades Escolares;
d) compatibilizar as ações entre os órgãos da SE, tornando-as complementares e integradas.
Artigo 4° - Às entidades representativas da sociedade civil que firmarem parcerias cabe:
a) designar um Coordenador que detenha experiência na área pedagógica para a gestão da parceria;
b) elaborar junto com as Unidades Escolares projetos condizentes com o objetivo do Programa;
c) aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos;
Artigo 5° - Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogada a Res. SE n° 234/95.

ANEXO VI

PROTOCOLO DE INTENÇÕES

Protocolo de intenções que entre si celebram a A.P.M., instituição auxiliar da EE__________ e a ______________ para a cooperação técnica/financeira visando à melhoria da qualidade do ensino.

Considerando:
* a natureza e finalidade da Associação de Pais e Mestres e
* a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a fortalecer a autonomia de gestão em nível local.

Aos ____ dias do mês de ______ de ______, a APM, da EE ________________, doravante denominada **APM**, neste ato representada pelo Diretor Executivo, e a ________________, inscrita no C.G.C. sob n° ____________, doravante denominada **ENTIDADE**, representada pelo Sr. ____________________, resolvem celebrar o presente Protocolo de Intenções, nos moldes das Cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA
DO OBJETO
O presente Protocolo tem por objetivo a conjugação de esforços no sentido de desenvolver um sistema de parceria com vistas à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em conformidade com as disposições contidas no Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto n° 12.983/78, com as modificações introduzidas pelo Decreto n° 48.408/2004, especialmente no que é pertinente aos artigos 4°, inciso III e 6°, inciso IV e V combinados.

CLÁUSULA SEGUNDA
DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO
As áreas de atuação abrangidas por este Protocolo são as seguintes:
I. provimento de recursos na:
a) programação de atividades didático-pedagógicas que envolvam melhoria do ensino;
b) programação de atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde;
c) programação de atividades culturais e de lazer que envolvam participação de pais, equipe escolar, aluno e comunidade;
II. fornecimento de mobiliário, equipamento, livros para o acervo da biblioteca, materiais em geral e demais recursos físicos;
III. conservação e manutenção do prédio, das instalações e do equipamento da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA
DA EXECUÇÃO
I. Os projetos ou ações que serão desenvolvidos, em decorrência deste Protocolo, deverão receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro em Ata.
II. As prioridades de desenvolvimento das ações serão definidas em conjunto com a Direção da Escola, a APM e a Entidade.

III. A Entidade, por meio de seu Coordenador, será responsável pela execução dos serviços e aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e ações definidos nos termos do inciso I.
IV. Os meios e recursos serão geridos pela Entidade quando da execução de obras, fornecimento de equipamentos e materiais envolvidos nas melhorias físicas e na prestação de serviços.
V. A execução deste Acordo será acompanhada e supervisionada pela Diretoria de Ensino a que estiver jurisdicionada a unidade escolar.

CLÁUSULA QUARTA
DOS RECURSOS FINANCEIROS
(Obs. Nesta cláusula, serão especificados a origem e os recursos empregados).

CLÁUSULA QUINTA
DA VIGÊNCIA
O presente protocolo terá duração de 1 (um) ano, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado automaticamente até o limite de igual período, se não houver manifestação em contrário por um dos partícipes.

CLÁUSULA SEXTA
DA ALTERAÇÃO
O presente Protocolo poderá ser alterado, mediante termos de aditamento específicos, tendo em vista a conveniência e interesse dos partícipes.

CLÁUSULA SÉTIMA
DOS CASOS OMISSOS
Os casos omissos, que surgirem na vigência deste acordo, serão solucionados por consenso dos partícipes, em termo aditivo.

CLÁUSULA OITAVA
DA RESCISÃO E DENÚNCIA
O presente Termo de Parceria poderá ser rescindido durante o prazo de vigência, por mútuo consentimento dos partícipes ou denúncia de qualquer deles, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

E por estarem de acordo, firmam o presente Protocolo de Intenções, em 3 vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, __________ de ________________ de 200____.

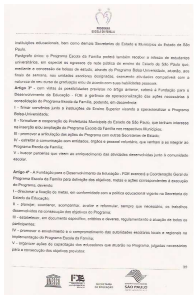
Diretor Executivo da APM, representante da ____________________

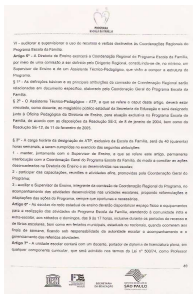
Testemunhas:
____
____

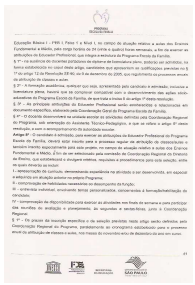
ANEXO VII
Resolução SE 82, de 11-12-2006
Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo - e dá providências correlatas.

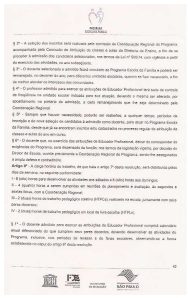
A Secretária da Educação, à vista das disposições do Decreto n° 48.781, de 07/07/2004, que regulamenta a Lei n° 11.498, de 15/10/2003, e considerando que:
- o Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma saudável trajetória de vida;
- o referido Programa direciona-se a atender o segmento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres;
- a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade.

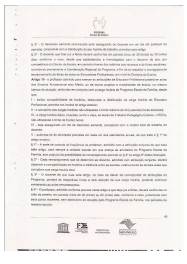
Resolve:
Artigo 1° - O Programa Escola da Família tem como objetivos:
I - assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania;
II - desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, através da implementação de uma grade de atividades construída a partir de quatro eixos norteadores, quais sejam, a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho;
III - fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades.
Artigo 2° - para a consecução dos objetivos propostos, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio de parcerias e convênios firmados com diversos segmentos sociais, tais como: organizações não-governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras

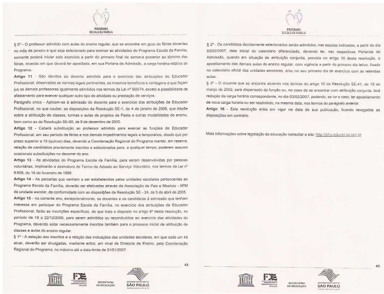












PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

§ 5º - O professor admitido com aulas do ensino regular, que se encontre em gozo de férias docentes no mês de janeiro e que seja selecionado para exercer as atividades do Programa Escola da Família, somente poderá iniciar este exercício a partir do primeiro final de semana posterior ao término das férias, ocasião em que deverá ter apostilada, em sua Portaria de Admissão, a carga horária relativa ao Programa.

Artigo 11 - São devidos ao docente admitido para o exercício das atribuições de Educador Profissional, observadas as normas legais pertinentes, os mesmos benefícios e vantagens a que façam jus os demais professores igualmente admitidos nos termos da Lei nº 500/74, exceto a possibilidade de afastamento para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se à admissão do docente para o exercício das atribuições de Educador Profissional, no que couber, as disposições da Resolução SE-1, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 12 - Caberá substituição ao professor admitido para exercer as funções de Educador Profissional, em seu período de férias e nos demais impedimentos legais e temporários, desde que por prazo superior a 15 (quinze) dias, devendo a Coordenação Regional do Programa manter, em reserva, relação de candidatos previamente inscritos e selecionados para, a qualquer tempo, poderem assumir ocasionais substituições no decorrer do ano.

Artigo 13 - As atividades do Programa Escola da Família, para serem desenvolvidas por pessoas voluntárias, implicarão a assinatura de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Artigo 14 - As parcerias que venham a ser estabelecidas pelas unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família, deverão ser efetivadas através da Associação de Pais e Mestres - APM da unidade escolar, de conformidade com as disposições da Resolução SE - 24, de 5 de abril de 2005.

Artigo 15 - no corrente ano, excepcionalmente, os docentes e os candidatos à admissão que tenham interesse em participar do Programa Escola da Família, no exercício das atribuições de Educador Profissional, farão as inscrições específicas, de que trata o disposto no artigo 8º desta resolução, no período de 18 a 22/12/2006, para serem admitidos ou reconduzidos ao exercício das atividades do Programa, devendo estar necessariamente inscritos também para o processo inicial de atribuição de classes e aulas do ensino regular.

§ 1º - A seleção dos inscritos e a relação das indicações das unidades escolares, em que cada um irá atuar, deverão ser divulgadas, mediante edital, em nível de Diretoria de Ensino, pela Coordenação Regional do Programa, no máximo até a data-limite de 31/01/2007.

44

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO · GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

§ 2º - Os candidatos devidamente selecionados serão admitidos, nas escolas indicadas, a partir do dia 03/02/2007, data inicial do calendário diferenciado, devendo ter, nas respectivas Portarias de Admissão, quando em situação de atribuição conjunta, prevista no artigo 10 desta resolução, o apostilamento das demais aulas do ensino regular, com vigência a partir do primeiro dia letivo, fixado no calendário oficial das unidades escolares, e/ou no seu primeiro dia de exercício com as referidas aulas.

§ 3º - O docente que se encontre atuando nos termos do artigo 10 da Resolução SE-41, de 18 de março de 2002, será dispensado da função ou, no caso de se encontrar com atribuição conjunta, terá redução da carga horária correspondente, no dia 03/02/2007, podendo, se for o caso, ter apostilamento de nova carga horária ou ser readmitido, na mesma data, nos termos do parágrafo anterior.

Artigo 16 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Mais informações sobre legislação da educação consultar o site: [illegible]

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO · GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO