



escola da família | idéias 32

edição comemorativa



Governador do Estado de São Paulo
Geraldo Alckmin

Secretário da Educação
Gabriel Chalita

Secretário-Adjunto
Paulo Alexandre Barbosa

Chefe de Gabinete
Mariléa Nunes Vianna

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas
Sonia Maria Silva

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FDE

Diretor Executivo
Tirone Chahad

Chefe de Gabinete
Luciano Pereira Barbosa

Diretor Administrativo e Financeiro
Luiz Carlos Quadrelli

Diretora de Projetos Especiais
Leila Rentroia Iannone

Diretor de Obras e Serviços
Rodrigo Martins Ramos

Diretor de Tecnologia da Informação
Alexandre Ortelan dos Passos

Rua Rodolfo Miranda, 636
01121-010 – Bom Retiro – São Paulo – SP
Telefone: (11) 3327-4000
Fax.: (11) 3311-7313 / 3311-7314
www.fde.sp.gov.br

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Diretoria de Projetos Especiais

escola da família | idéias 32

Organizadores

Adriano Costa

Cristina Cordeiro

Eliana Eduardo

José Carlos Francisco

Maria Helena Rovere

Mary Kawauchi

Rosangela Asselta Rodrigues

São Paulo, 2004

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas

F981e Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
Diretoria de Projetos Especiais.
Escola da Família / Fundação para o
Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos
Especiais ; Organização de Adriano Costa ... [et al.]. -
São Paulo : FDE, 2004.
280 p. - (Série Idéias; nº 32)

1. Política educacional 2. São Paulo 3. Secretaria
de Estado da Educação 4. Programa Escola da Família
5. Rede pública I. Costa, Adriano. II. Título. III. Série.

CDU: 37.014(815.6)

apresentação

Do sonho à realidade

*“Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste,
sou poeta.”*
(*Motivo* – Cecília Meireles)

Grandes idéias, projetos e ideais têm em seu cerne motivos diversos, razões variadas, que insistem em tomar corpo, ganhar projeção e transcender da imaginação para a concretude. Para a dimensão onde tudo se torna visível, palpável, material. Vivemos movidos por sonhos, desejos, paixões, cantos e poesias que nos fazem sentir mais vibrantes, completos. Esses sentimentos que nos impulsionam a transformar idéias em ações constituíram, na verdade, a base sólida original do Programa *Escola da Família – Espaços de Paz*, cuja trajetória de sucesso será esmiuçada nesta publicação.

Hoje, graças a esse sonho que fluía, ainda fragmentado e incompleto, nas mentes e nos corações de inúmeras pessoas que se uniram para organizá-lo e viabilizá-lo, conseguimos iniciar o que pode ser chamado de “A nova história da educação paulista”. O motivo que nos move? Oferecer novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa não apenas para os alunos da Rede Estadual de Ensino, mas para seus familiares, amigos e todas as comunidades em que estão inseridos.

Assim, desde agosto de 2003, quando o Programa teve início, milhões de crianças, jovens, professores, pais, agentes sociais e representantes de diversos setores da sociedade deram início a uma jornada ímpar. Uma caminhada que mescla cultura, esportes e entretenimento, sempre ministrados, praticados e usufruídos no espaço sagrado da escola, em todos os finais de semana. Escolas que agora respiram, mais do que nunca, os ares renovadores do dinamismo, da alegria, do conhecimento, das múltiplas faces e interfaces do saber.

Essa união entre unidades de ensino, pais e comunidades simboliza um dos objetivos principais da proposta que permeia todo o programa pedagógico que vem sendo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta essa que encontrou respaldo na sociedade e conquistou, por isso, o apoio, a participação e a adesão de milhões de pessoas, entidades, empresas e organizações.

Todos estão unidos em prol da implementação de uma educação de excelência. Educação que não se restringe aos estudantes regularmente matriculados, mas que se expande para um número cada vez maior de pessoas. Nosso sonho – ou melhor, nosso programa – já vem despertando a atenção e o interesse de outros estados e até de outros países, que vêem, nessa iniciativa, uma alternativa eficaz para a formação de cidadãos mais conscientes, talentosos, criativos, competentes. Meninos e meninas que, em breve, irão constituir as futuras gerações. Homens e mulheres que, no que depender de nós, terão inúmeros motivos para cantar e para edificar suas vidas com mais poesia, felicidade e amor.

Que todos possamos continuar compartilhando dessa alegria de ver um sonho ganhar forma e se mostrar muito mais grandioso e belo do que jamais poderíamos imaginar. E, principalmente, que os “motivos” sejam sempre entendidos como desafios e jamais como impossibilidades.

Gabriel Chalita

Secretário de Estado da Educação

Escola da Família: uma parceria de sucesso

A história da Unesco, organização intergovernamental com mais de meio século de existência, sempre se pautou pela busca incessante de estratégias socioeducativas em prol da tolerância e da inclusão social. De fato, essa foi a grande bandeira da Unesco em seu documento constitutivo, ao declarar que “se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser constituídas”.

Como um dos grandes eixos condutores desse processo de construção do entendimento mundial, a Unesco sempre deu grande ênfase à educação, entendida como um direito universal, um bem inalienável e uma condição fundamental para o alcance de um desenvolvimento sustentável e socialmente justo.

Nesse sentido, não há como não enxergar no Programa *Escola da Família*, co-implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Unesco, uma forma bem-sucedida de aliar os grandes pilares norteadores da Unesco em relação à educação de qualidade. O Programa não só vem contribuindo para reduzir os índices de violência intra e extra-escolar nas comunidades onde é implementado¹, mas também tem dado sinais claros de que é eficiente no tocante à inclusão social e à oferta de espaços alternativos de lazer, esporte e cultura a uma juventude que tem anseios e demandas concretos do ponto de vista da melhoria de suas condições de vida.

1. Com estimativa de 30% de redução da violência nos finais de semana, segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O *Escola da Família* é, assim, testemunho vivo de como uma idéia relativamente simples – a abertura das escolas da Rede Pública nos fins de semana – é capaz de gerar resultados significativos, seja pela maior aproximação da comunidade com a escola, seja pela revalorização da escola como um *locus* privilegiado, um espaço protegido que não só maximiza as interações sociais já existentes entre comunidade, pais e alunos, mas também tem implicações consideráveis na melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino.

Os números do *Escola da Família* ilustram bem a repercussão de um programa desse porte: cerca de 6 mil escolas estaduais, 7 milhões de jovens beneficiados e milhares de voluntários empenhados na construção de uma cultura de paz. Não é de admirar que a Unesco tenha tanto orgulho e satisfação com a expansão dessa estratégia social transformadora, a qual tem sido muito bem rece-

bida e avaliada por seus beneficiários diretos e indiretos, como bem demonstraram vários estudos e avaliações independentes conduzidos pela Unesco.

É com base no tripé Jovem–Escola–Comunidade que o Governo do Estado de São Paulo e a Unesco renovam suas esperanças num futuro mais alentador para nossos jovens. A proposta do Programa *Escola da Família* reforça o caráter transformador da escola, ressalta seu potencial agregador, difunde preceitos de cultura de paz de forma democrática e inclusiva, e amplia o leque de opções socioculturais de comunidades muitas vezes tolhidas de opções de lazer, educação e cultura.

Educação de qualidade somada à cultura de paz: é nisso que a Unesco acredita.

Jorge Werthein
Representante da Unesco no Brasil

sumário

Histórico do Programa	
Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva	15
Leila Rentroia Iannone	
A escola da cidadania	25
Paulo Alexandre Pereira Barbosa	
I. Cultura de Paz	
A construção da cultura de paz	39
Marlova Jovchelovitch Noleto	
Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana	53
Paulo Carrano e Mônica Peregrino	
II. Projeto de Vida: Não-Violência	
Existe uma sabedoria que perdemos no conhecimento?	69
Walmir Thomazi Cardoso	
A escola: território sagrado, democrático, e agora violento?	83
Maria Luiza Guedes	
III. Protagonismo Juvenil	
Protagonismo juvenil e a educação para o desenvolvimento humano	99
Viviane Senna	
É dentro em nós que as coisas são – desejo e força	111
Margarida Serrão	
Liberdade não é ideologia, é competência	121
Maria Clarice Baleeiro	
IV. O Projeto	
Do sonho compartilhado ao projeto constituído	137
Cristina Cordeiro	

V. Parceria	
Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social	153
Antonio Carlos Martinelli	
VI. Voluntariado	
Os incomodados que mudem o mundo	167
Milú Villela	
VII. Eixos Norteadores do Programa	
Itinerário formativo para a inserção no mercado de trabalho	183
Almério Melquíades de Araújo	
Saúde, qualidade de vida: direito individual e coletivo	199
Paulo Gaudencio	
A Pedagogia da Cooperação no desenvolvimento de uma cultura de paz	211
Rodolpho Martins e Luiz Fernando Barcelos Grilo	
Cultura como instrumento de transformação social: limites e possibilidades	221
Marcos Napolitano	
VIII. Relatos de Experiências	237

Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva

Leila Rentroia Iannone¹

“A escola não pode ser concebida apenas como lugar exclusivo da educação formal, da frequência obrigatória, da hora marcada (...) para que cumpra o seu papel social, é necessário também que promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, que atue integrada à família e à comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, criando espaços de convívio amigável e pacífico.”

Geraldo Alckmin

Breve panorama da Educação no Estado de São Paulo

O desafio da Educação paulista, nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática.

A qualidade pretendida é aquela que põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em constante transformação.

Diante desse compromisso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) vem implantando sua política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda a sua população estudantil. Para isso, propõe ações que contribuem para a inclusão social de crianças e jovens, minimizando sua vulnerabilidade e possibilitando sua plena formação como cidadãos.

A reorganização da rede física escolar do Estado de São Paulo em 1995/96, uma intervenção para tornar os espaços específicos para alunos de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e de Ensino Médio, inaugurou o percurso já apontado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) de adequação aos interesses e peculiaridades dos diferentes grupos de alunos.

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação aprovou o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental para o sistema estadual, cuja premissa básica é de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para tanto, o que consagra o conceito de escola inclusiva.

As práticas provenientes de uma política de longa duração mostram resultados que indicam uma evolução quanto ao acesso e à permanência das crianças nas escolas. Os dados divulgados recentemente pelo INEP (BRASIL, 2002) apontam o aumento das taxas de escolaridade bruta² no ensino paulista, atingindo 116% no Ensino Fundamental e 98% no Ensino Médio regular em 2000. Como resultado, em relação à Educação Básica, o Estado de São Paulo detém a maior taxa esperada de conclusão do País – 52% – e o menor tempo médio esperado (em anos) para conclusão – 12,2 anos.

Com a finalidade de estabelecer uma política de inclusão escolar, a SEE implantou o Programa de Correção de Fluxo Escolar de 5ª a 8ª Série, em continuidade ao Projeto Classes de Aceleração – premiado pela Unesco –, iniciado em 1996, que teve como objetivo a correção da trajetória escolar dos alunos de 1ª a 4ª série, com defasagem ida-

1. Diretora de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE/SEE.

2. Taxa de escolaridade bruta é a relação entre o número de alunos matriculados em determinado nível de ensino, independentemente da idade, e a população da faixa etária correspondente. Assim, a taxa de escolaridade bruta do Ensino Médio é a relação entre os alunos matriculados nesse nível de ensino e a população da faixa etária de 15 a 17 anos.

de/série, com vistas à reintegração e retorno às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias.

Assim, o regime de Progressão Continuada aliado às medidas de correção do fluxo escolar, implementadas na Rede Estadual de Ensino desde 1996 (classes de aceleração, recuperação paralela e recuperação nas férias), resultaram em uma vigorosa diminuição da taxa de defasagem idade/série nos ensinos Fundamental e Médio.

3. Fonte: Centro de Informações
Educaionais – CIE/SEE.

A distribuição das matrículas no Ensino Fundamental da Rede Estadual, entre 1999 e 2003, na faixa etária de 15 a 17 anos, por série e ano de nascimento, demonstra uma redução contínua do número de alunos defasados em idade, que passa de 44,2% em 1999 para 26,5% em 2003. Em paralelo, observa-se no Ensino Médio um alto crescimento das matrículas na faixa de 15 a 17 anos, idade prevista para esse nível de ensino, que sobe de 55,8% para 73,5% no mesmo período.³

Com o objetivo de manter o aprimoramento da gestão educacional, o melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, a redução da evasão e repetência no Estado, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), mediante os resultados da avaliação, é instrumento orientador das tomadas de decisão em diversas instâncias da SEE.

Ainda como parte das políticas de inclusão social da juventude com vistas à melhoria do desempenho educacional, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) vem sendo executado no Estado de São Paulo com a cooperação técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – Projeto BRA 99/012 –, desde o final de dezembro de 2000.

Em sua versão paulista, o Promed traçou como objetivo fundamental a expansão do Ensino Médio, por meio da ampliação de vagas, acompanhada do enriquecimento da infra-estrutura escolar, que inclui: aquisição de equipamentos para as salas de informática e laboratórios, fortalecimento do projeto político-pedagógico e capacitação de gestores e professores.

Na expectativa de manter seus educadores sintonizados com as exigências de uma educação voltada para a qualidade, a SEE implementa, desde o início de 2003, o Programa de Formação Teia de Saber. Esse programa promove a articulação dos diversos projetos de formação continuada, assegurando a consolidação de uma escola solidária, inclusiva e competente, que garante, além do acesso e permanência, a melhoria contínua da aprendizagem de seus alunos, a partir da ação de professores comprometidos com o trabalho educativo e com a própria formação.

A Teia do Saber tem a seu serviço as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), articuladas pela Rede do Saber, uma rede que é, hoje, a maior intranet de alta velocidade do País e uma das maiores do mundo aplicadas à educação.

A articulação em rede é o diferencial que permite a implementação de formação continuada em larga escala, sem com isso impedir ou desestimular as ações locais, que atendam a conjuntos de necessidades específicas e delimitadas.

O desafio em pauta é o da escola de qualidade.

“Essa qualidade passa necessariamente pela ampliação dos espaços de convivência e participação dos alunos. A escola deve gerar mecanismos eficientes que desenvolvam no estudante o espírito da cooperação, a capacidade de tomar iniciativas de ação com responsabilidade, a convivência com as diferenças, preparando o jovem para o exercício da cidadania, na busca do aprimoramento pessoal e das relações interpessoais. Nesse sentido, a escola deve estar aberta também à participação da comunidade, estimulando a interação democrática entre pais, alunos, educadores e toda a população do seu entorno.” (SÃO PAULO, 2003)

A trajetória da Educação paulista tem avançado em propostas que procuram contribuir para a formação de uma sociedade democrática, igualitária, atendendo às necessidades educacionais colocadas pela realidade contemporânea, por meio da oferta de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a SEE tem fundamentado suas ações nos quatro pilares básicos de uma nova concepção de Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Ser e Aprender a Fazer (DELORS, 2000).

Os quatro pilares para a Educação no século XXI estão reconhecidos no Programa *Escola da Família*.

Programa *Escola da Família* – marco da política educacional da SEE

O Programa *Escola da Família* foi criado em consonância com os princípios básicos da Política Educacional do Estado. Dentre esses princípios, salientam-se:

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

Esses princípios, que têm registro em documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e internacionais, como *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (DELORS, 2000), estão presentes no texto da Política Educacional da SEE.

Na apresentação da Política Educacional, o Secretário de Estado da Educação Gabriel Chalita assim se expressou:

“Um dos preceitos fundamentais desta política educacional de construção do futuro, mas já viva e implementada neste nosso presente, formando um dos alicerces de nosso edifício, é aquele que afirma que a educação não se encerra na sala de aula, não é uma relação limitada ao professor e ao aprendiz. Todos os envolvidos no processo educacional são educadores, seja através dos conteúdos que transmitem, seja através dos exemplos que dão. Até os aprendizes são educadores (...) Busquemos reforçar a relação de parceria entre professor e aluno, ambos envolvidos num compromisso cada vez mais compartilhado. Um compromisso que deve se ampliar para a comunidade. Outro alicerce do nosso edifício é e será o empenho em tornar cada vez mais presente a Escola-cidadã, democrática e plural, estabelecendo a marca do acolhimento, abrindo as portas, dando ao jovem papel de protagonista, de alguém que, com orgulho, convidará e receberá a própria família, e outras famílias, dentro da escola. A aferição do resultado disso tudo no processo de ensino vai surpreender a todos” (SÃO PAULO, 2003).

É nesse ideário que o Programa *Escola da Família* se inscreve, ampliando oportunidades de aprendizado com diferentes atores sociais; conjugando saberes e repertórios; apontando para uma comunidade que educa e para a escola como espaço de acolhimento, onde se constroem parcerias e se fomenta o diálogo com a diversidade, promovendo a inclusão.

A SEE, tendo em vista a preocupação com a qualidade da escola, tomou uma série de medidas para conhecer, diagnosticar e registrar as expectativas de pais, professores e alunos a fim de orientar e coordenar as ações que dessem respostas a seus anseios. Dentre elas: Fórum Escola de Nossos Sonhos, realizado em São Paulo, em novembro de 2002, seguido de Fóruns Regionais, em maio de 2003, Pesquisa de Professores e Pesquisa de Pais. Nesta última, a amostra abrangeu 152.000 pais, dos quais 49% tinham a preocupação com a segurança nas escolas e com os índices de violência, quase 30% manifestaram desejo de participar mais, junto com seus filhos e educadores. As informações recolhidas nessas oportunidades, mais o registro de solicitações, pedidos de esclarecimentos e informações – cerca de 170 mil – à Central de Informações da SEE foram analisados, criando-se uma base de dados que serviu para a elaboração do Programa *Escola da Família*. Acrescentando-se a isso, serviu também para seu delineamento a experiência obtida no desenvol-

vimento dos projetos Parceiros do Futuro, Comunidade Presente, Prevenção Também se Ensina e Jovem Protagonista, que já manifestavam preocupação com a participação da comunidade intra e extra-escolar e com o desenvolvimento de um trabalho educacional calcado em valores éticos e democráticos de convivência social e de desenvolvimento pessoal, fortalecendo o contato com a cultura como forma de incentivar o pensamento crítico e a percepção das possibilidades de participação em sua produção.

É grande o número de crianças e jovens impedidos de desenvolver atividades culturais e de lazer, dada a pouca disponibilidade de equipamentos dessa natureza nas periferias urbanas dos grandes centros. A necessidade de pertencer a grupos que acolham seus anseios e lhes forneçam a oportunidade de protagonismo nem sempre é atendida.

Assim, as escolas abertas aos finais de semana são espaços privilegiados para atividades de lazer, cultura, esportes e qualificação profissional, oferecendo-lhes uma alternativa de integração e formação de vínculos.

Diante da crise das relações humanas e dos conflitos sociais neste início de século, um dos principais papéis da educação é priorizar a compreensão entre as pessoas, o respeito à diversidade, a cooperação e a solidariedade como valores integradores da dignidade humana e, nessa direção, promover o desenvolvimento de uma cultura de paz. Crianças e jovens precisam aprender de modo responsável como construir o próprio desenvolvimento e o progresso da sociedade em que vivem.

Nesse contexto, trazer a ética para o espaço escolar significa instalar no processo educativo a atitude crítica, a observância de limites e a possibilidade de problematização das relações e valores que norteiam as ações das crianças e jovens, colocando-os diante de escolhas de critérios e compromissos.

O *Escola da Família* tem cumprido esse papel, conjugando esforços de todos os segmentos da sociedade – comunidade escolar, pais, representantes de diferentes atividades sociais, culturais e econômicas do local e os próprios alunos – numa ação educacional voltada para o fortalecimento das práticas de cooperação e responsabilidade pessoal e social, do sentimento de tolerância e da integração e identificação cultural dos grupos.

“O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática.”
(DELORS, 2000)

Esse desafio está proposto no Programa *Escola da Família*. O trabalho desenvolvido nesse primeiro ano conquistou uma comunidade que, mais participativa, deseja fazer da escola um lugar de boa convivência e de pertencimento.

A responsabilidade por esse trabalho tem estado nas mãos de 11 mil educadores, 23 mil voluntários, 25 mil bolsistas e mais de 45 milhões de participantes.

Cidadã, democrática e plural, a Escola da Família acolhe alunos e comunidade, fortalecendo a cultura da paz e surpreendendo positivamente a todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio – Projeto Escola Jovem – síntese*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo; Brasília: Cortez, MEC, Unesco, 2000.

DISKIN, Lia, ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz – semeando cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro/Unesco/Associação Palas Atenas, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e bases da educação nacional (legislação e normas básicas para sua implantação)*. São Paulo: CENP/SEE, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo: SEE, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Cultura. *Índice de Vulnerabilidade Juvenil*. São Paulo: Fundação Seade, 2000.

A escola da cidadania

Paulo Alexandre Pereira Barbosa¹

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar.”

Paulo Freire

O universo educativo vai além dos muros da escola. Ele envolve alunos e professores, pais, familiares, amigos, parentes, vizinhança. Todos estão direta ou indiretamente ligados ao processo e, por isso, vão de alguma forma influenciar na formação das novas gerações.

Há um fio invisível que liga todas essas pontas e é preciso reforçar esse laço. Criar um fio condutor que proporcione a troca de conhecimento, de experiências e informação. Não basta levar a informação para fora da escola. É preciso que a escola se abra para receber novos atores e novos saberes. Foi o que fez o Programa *Escola da Família*. Lançou esse desafio justamente na maior rede de ensino do mundo, com quase 6 mil escolas e cerca de 6 milhões de alunos. Um sonho que foi ampliando seus horizontes até abranger esse universo. Realizado em parceria com a Unesco, é hoje o maior projeto do órgão no mundo nessa categoria.

No final da década de 1990, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) já implementava projetos que tinham como objetivo ampliar um novo conceito de escola aberta à comunidade. Novos agentes sociais foram convocados para participar desse desafio. Por outro lado, diferentes países e outros estados brasileiros iniciaram um amplo debate, organizando congressos, seminários e encontros com objetivo de atualizar a discussão do currículo escolar e definir políticas educacionais mais pertinentes e eficazes para prevenção e combate à violência. No Brasil, vários projetos foram elaborados para atender a essas demandas, alguns com caráter mais local, outros mais pontuais e uma diversidade de projetos pilotos.

No caso do Estado de São Paulo, era necessário um projeto sistêmico, que trabalhasse com toda a Rede Estadual de Ensino. Demanda essa brotada nos projetos implementados na SEE. A ousadia estaria justamente em sair do plano micro das ações e partir para o enfrentamento das 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. Diante desse quadro, abriu-se o leque para um novo programa afinado com o conceito de qualidade educativa explicitado e orientado pela política educacional definida a partir de 2003. Surgia assim o Programa *Escola da Família*.

Quebrar barreiras, abolir preconceitos, aproximar. Com esse norte, o Programa abriu as portas da escola para que toda a comunidade pudesse encontrar um espaço para conhecer, 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 voluntariado e expandindo os horizontes e limites do espaço formativo.

1. Secretário-adjunto de Estado da Educação desde fevereiro de 2004. Antes atuava como diretor de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, quando foi responsável pela implantação do Programa *Escola da Família*.

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. São atividades socioculturais, esportivas, de promoção da saúde e de qualificação para o trabalho, preparadas para atender às expectativas locais, levando em conta singularidades e interesses revelados pelo projeto pedagógico das diversas unidades da Rede Estadual de Ensino.

Na área esportiva, há jogos, brincadeiras, atletismo, esportes coletivos, ginástica e artes marciais. Música, teatro, artes plásticas, dança clássica e danças populares compõem o leque de opções culturais, além de gincanas, espaços de leitura e vídeos.

Saúde é prioridade e, por isso, um dos objetivos do Programa é formar multiplicadores de informação sobre ações preventivas. Os interessados participam de palestras e encontros sobre diversos temas, que envolvem desde planejamento familiar e primeiros socorros até prevenção ao uso indevido de drogas.

Com a preocupação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades para o mundo do trabalho, o Programa oferece cursos de informática, idiomas, pré-vestibulares, marcenaria, culinária, cerâmica, entre outros, que ampliam o universo de conhecimentos dos jovens, abrindo espaço para seu protagonismo. A idéia é preparar jovens para o mercado de trabalho, além de proporcionar o aprimoramento dos profissionais.

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.

Essas possibilidades estão muito próximas, ao alcance de qualquer interessado. Surge a oportunidade de as pessoas se conhecerem melhor e partilhar interesses, objetivos e planos. Tudo isso estimula. Há espaço também para a descoberta das potencialidades e talentos adormecidos por falta de estímulo.

A frase de Paulo Freire que abre esta matéria define bem esse aspecto. É possível ajudar as pessoas a tomar consciência de sua realidade e de suas capacidades. A implantação desse Programa é a possibilidade de aproximar o cidadão da escola, junto com seus filhos e netos, todos fazendo parte do mesmo núcleo, no qual se trocam experiências e se constroem saberes.

É gratificante ver a satisfação dos pais não só apreciando seus filhos praticando esportes, dançando, participando de oficinas de desenho e pintura, como também acompanhando o desenvolvi-

to e as realizações motivadas pela interação com voluntários, universitários e profissionais. É a escola aberta, organizada, propiciando prazer e lazer num trabalho cooperativo em que todos e cada um tem algo a oferecer e a construir. Nessa direção, é preciso destacar a presença do trabalho dos parceiros. Além da Unesco, o Programa *Escola da Família* conta com o Instituto Faça Parte, com o Instituto Ayrton Senna e com as 311 instituições privadas de Ensino Superior que apóiam a iniciativa.

Nesse ritmo de harmonia e convivência, todos aprendem, dividem, trocam. Todos saem ganhando. Ganham os alunos, que encontram uma boa estrutura para suas atividades esportivas e culturais de finais de semana junto com o grupo de amigos; ganha a comunidade, com um espaço novo de lazer e crescimento para os moradores da região; ganham os pais, que podem conhecer e conviver com o ambiente e com os profissionais do cotidiano de seus filhos; saem ganhando as escolas, que agregam um novo papel na comunidade e são, assim, mais preservadas.

Outro grupo beneficiado é formado pelos universitários que trabalham como voluntários no Programa: 25 mil estudantes que foram alunos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Essa política pública de inserir o jovem no Ensino Superior, dando-lhe a opção de atuar no ambiente educacional, é inédita no País. Os universitários recebem uma bolsa integral da mensalidade, em que metade é paga pelo Governo do Estado de São Paulo e o restante, pelas universidades parceiras. Se considerarmos que as três universidades públicas paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – têm, juntas, cerca de 75 mil alunos, os 25 mil universitários do Programa representam simbolicamente uma quarta universidade pública. Isso é possível graças à responsabilidade social das universidades, que aceitaram dar essa contrapartida para que tantos ex-alunos do ensino público pudessem realizar o sonho de cursar uma faculdade.

Comunidades em crescimento

Os resultados das avaliações são nossa melhor referência. No caso do *Escola da Família*, os números falam por si. Desde o início da implantação, em agosto de 2003, até junho de 2004, o Programa teve mais de 45 milhões de participações ativas da comunidade, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. O número representa mais de quatro vezes toda a população do Município de São Paulo, estimada em algo em torno de 10 milhões!

E os números aumentam a cada final de semana, mês a mês... Chegamos a todos os 645 municípios do Estado de São Paulo e temos 311 instituições privadas de Ensino Superior conveniadas.

Os 25 mil estudantes universitários que saíram da Rede Estadual de Ensino a ela retornam para mostrar o que aprenderam, para compartilhar sua experiência e também para aprender com os 5 mil educadores profissionais e os quase 5 mil gestores e 300 coordenadores de área. Cada escola tem um educador profissional responsável que pode até atuar na própria unidade, além de um diretor ou vice-diretor, que são remunerados para participar da iniciativa. É um esforço que se dissemina por 89 Diretorias de Ensino e promove integração.

Cidadania se aprende na escola, e para aprender não há idade. A comunidade está envolvida no processo e aprendeu que a escola é um lugar a ser preservado, um espaço de todos. Com isso, os índices de violência, pichação, roubo, invasão e depredação nas unidades diminuem mês a mês. Os resultados das pesquisas realizadas em parceria com a Secretaria de Segurança Pública indicam que as ocorrências nas escolas estaduais diminuiriam 35% de agosto de 2003 até fevereiro de 2004. A escola é lugar onde todos querem estar e usufruir da convivência saudável e de ações voltadas para a qualidade de vida.

Um dos trunfos do Programa tem sido estimular a solidariedade, o voluntariado. Ao todo são mais de 10 mil educadores voluntários em todo o Estado de São Paulo, cada qual fazendo sua parte. Cada uma dessas 10 mil pessoas tem a consciência de estar colaborando para um futuro melhor e sabe que a escola é um espaço em que pode expressar seus talentos, contribuir com o trabalho e participar de uma cultura de paz.

Mais interessante do que analisar números é verificar o perfil desses voluntários que despontaram durante o processo de crescimento do Programa *Escola da Família*. Há os que sabem desenhar e ensinam os primeiros traços. Há os grupos de artesanato e os jovens feras em informática. Rapazes, moças, homens, mulheres e idosos. Todos se dedicando de corpo e alma à tarefa, que propicia a partilha do conhecimento adquirido em experiências pessoais e profissionais.

Na escola, como é enorme a variedade de atividades, há sempre espaço para os que querem contribuir. Em sua maioria, os voluntários moram próximos às escolas onde ensinam, o que permite um conhecimento prévio do perfil e das necessidades primordiais da comunidade em que irão atuar, além de reforçar vínculos anteriormente construídos.

Liberdade de escolha

*“Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda...”*

(Cecília Meireles)

Cidadania e liberdade andam juntas. O conceito de cidadania traz em si a liberdade de escolha. Não há como pensar em escola e cidadania com verdades impostas, tolhendo opiniões, com regras ditadas de cima para baixo. É preciso educar pelo exemplo e mostrar que as pessoas têm espaço, que todo mundo é cidadão e pode – e deve – ocupar esse espaço.

Essa opção de escolher faz com que as pessoas possam interagir mais, optar, adaptar-se. Cada um vê o que mais gosta de fazer e faz com prazer. Essa alternativa permite que as pessoas tenham verdadeira vontade de participar.

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

Esse percurso tem reflexos incomensuráveis na auto-estima dos alunos, que se sentem valorizados e incitados a pensar, a procurar alternativas viáveis para o cotidiano e para seu projeto de vida. O aluno começa escolhendo o curso que deseja, analisa a atividade que pretende fazer, envolve-se em questões que o levam a pensar valores como cooperação, ética e solidariedade.

No *Escola da Família*, todas as ações são debatidas com a comunidade. Além de cada um poder escolher do que quer participar, os cursos e atividades são definidos em cada unidade escolar junto com seus freqüentadores. Se um grupo quer aprender a tocar um instrumento que ainda não está em pauta na escola, a idéia é sugerida, todos conversam e a viabilizam. Geralmente a solução acontece com a ajuda da própria comunidade, com professores locais, que, vendo o interesse do grupo, apresentam-se como voluntários.

O Programa *Escola da Família* oferece opções, e é essa a razão de agradar a tantos e de concretizar tantas expectativas. Desejos escondidos, que ficaram no meio do caminho, em algum lugar perdido ao longo da vida, e não se realizaram por falta de espaço e condições, agora são concretizados. Pais e mães podem construir novos percursos, agora junto com seus filhos e amigos.

O repertório de atividades é norteado por quatro eixos que são a base do programa: Cultura, Esporte, Saúde e Qualificação para o Trabalho. Dentro desses temas, as comunidades definem junto com as escolas as atividades a serem desenvolvidas.

Essa é uma forma de trazer a realidade da comunidade para dentro da escola e estabelecer uma Cultura de Paz. O Programa *Escola da Família* oferece esse espaço, deixando a comunidade livre para agir e interagir.

Cecília Meireles, que iniciou este tópico, também pode finalizá-lo: “A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção. Tudo quanto se fizer pela aproximação desses dois fatores e pela harmonização de seus interesses será em benefício da infância e para proveito da nacionalidade”.

Sucesso de público

Quando você tem a aprovação popular, sabe que está no caminho certo. Se faz um projeto para a comunidade e ela dá uma resposta positiva, participando, escolhendo, apoiando, comentando, seu objetivo foi atingido.

Se, de um lado, o Programa escuta a comunidade para desenvolver suas atividades, por outro recebe o retorno desses participantes, avaliando, dando seu parecer sobre o que viram e vivenciaram. Com essa resposta é possível analisar os principais pontos da proposta, verificar em que ainda podemos melhorar, aperfeiçoar. Para acertar o rumo, é preciso estar sempre revendo ações, fazendo avaliações, reorientando percursos.

Para reiterar a eficácia das ações desenvolvidas pelo Programa, a SEE solicitou uma avaliação externa de uma entidade isenta, a Unesp, que não participa do Programa e tem conhecimento na área. A pesquisa, realizada em dezembro de 2003, apontou a aprovação total da iniciativa. Foram entrevistadas quase 32 mil pessoas, entre coordenadores de área, diretores e vice-diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, educadores profissionais, universitários bolsistas, alunos e membros da comunidade. Dos 23 itens pesquisados, abordando atendimento, pessoas e atividades, todos foram considerados ótimos ou bons.

Além dessa forma de análise, procuramos deixar todas as portas abertas para o contato com os principais protagonistas dessa história: a população de modo geral. As pessoas podem dar opiniões e fazer sugestões e solicitações diretamente aos educadores, na diretoria das escolas, nas coordenadorias de ensino e pelo *site* do Programa.

Educação é um processo. Temos esse desafio permanente de aprimorar nosso trabalho para obter como retorno satisfação e contentamento. É gratificante colher tantos frutos em menos de um ano de Programa.

O *site* do Programa *Escola da Família* recebe periodicamente e-mails com mensagens trazendo esse retorno.

Há muitas mensagens gratificantes de famílias que, em alguns casos, participam não só como alunos, mas também como educadores, ensinando o que sabem, dividindo. Jovens talentosos, antes sem espaço e oportunidade para mostrar o que sabem fazer, encontraram pessoas interessadas em seu talento e ainda podem ensinar a outros. Isso os tornou participativos, orgulhosos enquanto cidadãos.

O retorno vem também de professores, escolas e voluntários que comemoram cada conquista. O momento sempre é de grande confraternização e fortalecimento do grupo, levando-o a buscar novas parcerias com empresas da região para viabilizar algumas atividades e dividir sua alegria com esses parceiros, que têm o prazer de partilhar o mesmo sonho: ver a comunidade progredir, crescer, educar-se.

A escola aberta para toda a comunidade, sem discriminação, tende a ser um estímulo para o enriquecimento das relações – entre professores e alunos, pais e professores, filhos e pais e pais entre si. Surgem novas amizades, independentemente de idade, profissão ou classe social dos frequentadores. Naquele espaço, todos são iguais e têm interesses comuns, de crescer e buscar, cada um escolhendo o próprio caminho para a realização pessoal.

Os participantes apontam sua satisfação com esse novo cenário no ambiente educacional paulista. O Programa *Escola da Família* mudou o conceito de escola. Escola não é somente o lugar para onde o estudante vai de segunda a sexta-feira para estudar. Ela está aberta também nos finais de semana. E é democrática. Todos podem participar, escolher o que fazer. É um local de lazer, divertimento, cultura, troca de conhecimento. Um lugar para fazer e fortalecer amizades, para trocar, partilhar e ser feliz.

Basta ir à escola que é da família. Queremos ampliar e aprimorar o Programa para que a comunidade se aproprie cada vez mais desse espaço e construa a escola de nossos sonhos.



Cultura de Paz



A construção da cultura de paz

Marlova Jovchelovitch Noletto¹

*“Se queres a paz... Defende a vida!
Se queres a paz ... Luta pela justiça!
Se queres a paz ... Trabalha pela paz!
Se queres a paz ... Educa para a paz!
Se queres a paz ... Defende os direitos humanos,
teus e de outros seres humanos também!”*

Luís Pérez Aguirre

Cinqüenta anos depois da fundação da Organização das Nações Unidas e da Unesco, o mundo se encontra novamente em posição de transformar a cultura predominante de violência em cultura de paz. Hoje, o desafio consiste em encontrar os meios de mudar definitivamente as atitudes, os valores e os comportamentos com o fim de promover a paz e a justiça social, a segurança e a solução não violenta dos conflitos.

Para alcançar a cultura de paz, é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países, bem como coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis para auxiliar os indivíduos a ajudarem a si mesmos.

Esse movimento multidimensional requer o apoio ativo e a participação contínua de uma rede sólida de indivíduos e de organizações, governamentais e não-governamentais, que atuem em prol da paz.

A Guerra Fria chegou ao fim, mas ainda subsistem na atualidade conflitos armados, lutas civis, que sacrificam vidas humanas em mais de 40 países. Outras fontes de tensão têm sua origem na deterioração do meio ambiente, no excesso de população, na competição por recursos hídricos em vias de esgotamento, na desnutrição e na flagrante desigualdade econômica e social entre os países e dentro de cada um deles, fruto da concentração de renda e de modelos econômicos excludentes.

Substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um desenvolvimento sustentável que possa suprimir as causas de conflito.

No campo do desenvolvimento econômico, é preciso passar da economia competitiva de mercado e de um modelo excludente e concentrador de renda para um modelo de desenvolvimento mútuo e sustentável, sem o qual é impossível alcançar uma paz duradoura.

É preciso que os países revisem o conceito de adotar modelos de desenvolvimento estrangeiros e passem a respeitar suas tradições e diversidades, incorporando uma dimensão humana, social e de participação, que, necessariamente, deve significar democracia.

E falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática – valores como igualdade, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.

Nas palavras de Federico Mayor, ex-diretor-geral da Unesco:

“Não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. Não pode haver

1. Diretora técnica da Unesco no Brasil.

desenvolvimento sem democracia, sem uma distribuição mais equitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos”.

Na busca e disseminação da paz, a Unesco parte do princípio de que a violência persiste com uma nova face. Apesar de as formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança da maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos inteligentes de alta tecnologia, enquanto os destinados a políticas e programas de desenvolvimento social são constantemente reduzidos.

Em face desse inaceitável estado dos fatos, devemos nos mobilizar em favor da paz e da não-violência, as quais devem tornar-se realidade cotidiana para todos. O preâmbulo da Constituição da Unesco já indica claramente por onde devemos começar:

“Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”.

Tal pensamento é fundado em uma análise acurada dos processos pelos quais a paz e a guerra podem ser alcançadas e refere-se ao ideal democrático de que “a paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse assegurar o apoio sincero, unânime e duradouro dos povos do mundo, e que a paz, para que perdure, deve, por esse motivo, ser fundada sobre a solidariedade moral e intelectual da humanidade”.

A Unesco assim entende e, mesmo trabalhando em uma variedade de campos de atuação, tem como missão exclusiva a construção da paz. Em 1995, os Estados membros da Unesco decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à cultura de paz. Diz sua Constituição:

“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”.

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana; uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degra-

dação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Mas como fazer da cultura de paz uma realidade concreta e duradoura? Como fortalecer a consciência sobre a urgência de se promover a transição de uma cultura de guerra para uma cultura da paz? Como encontrar os caminhos e meios para alterar os valores, atitudes, crenças e comportamentos do tempo presente?

No mundo interativo, tudo é uma questão de conscientização, mobilização, educação, prevenção e informação de todos os níveis sociais, em todos os países. A elaboração e o estabelecimento de uma cultura de paz requer profunda participação de todos, tendo como pano de fundo de qualquer mobilização a tolerância, a democracia e os direitos humanos – em outras palavras, a observância desses direitos e o respeito pelo próximo, valores “sagrados” para a cultura de paz. Em todo esse processo, cabe aos cidadãos organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade, participando inteiramente no desenvolvimento de suas sociedades; cabe aos países a cooperação multilateral; e cabe às organizações internacionais a coordenação de suas diferentes ações.

A cultura de paz é uma iniciativa de longo prazo, que deve levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia-a-dia familiar, regional ou nacional. É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter fim. A paz não é um processo em que a humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la.

Para a Unesco, paz não é meramente ausência de guerra. E, por assim entender, promove esforços em favor da paz e tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Seu campo de abrangência, compreendendo as áreas de Educação, Ciências e Meio Ambiente, Desenvolvimento Social, Cultura, e Comunicação e Informação, indica que, por intermédio da generalização do conhecimento, a humanidade poderá atingir elevados padrões de convivência e de solidariedade. Essa concepção e perspectiva estão na origem dos atos constitutivos da Organização, datados de 1946 – logo após a Segunda Guerra Mundial.

Essa missão não poderia ser cumprida sem que se colocasse como pressuposto orientador da política dos Estados membros que integram a Organização a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível.

Desse modo, quando a Unesco investe hoje em uma cultura de paz, a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz. É também por intermédio

dio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, em seu Art. 26, estabelece que toda pessoa tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade. Tal direito colabora para o fortalecimento do respeito ao conjunto dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural.

A Unesco esteve sempre atenta a essa orientação, procurando, de forma contínua, marcar suas políticas educativas pelo respeito ao ser humano. Sua idéia de democratização de conhecimentos está vinculada à emancipação das pessoas e ao desenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo, com vistas a pôr fim à enorme desigualdade entre as nações, aos elevados índices de violência e à persistência de diferentes formas de desigualdade social e discriminação.

É impossível falar em construção de uma cultura de paz sem incluir a educação. No sentido mais amplo do termo, a educação é o componente crucial da cultura de paz – uma educação que torne cada cidadão sensível ao outro e que imponha um senso de responsabilidade com respeito aos direitos e liberdades.

2. A Comissão Internacional de Educação para o Século XXI foi formalmente estabelecida no início de 1993, com o objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos subseqüentes. Produziu o chamado Relatório Delors, com sugestões e recomendações que serviriam como uma agenda para políticas públicas, atingindo autoridades nos níveis mais elevados. Ver DELORS (2003).

Um de nossos desafios consiste em repensar a educação e a cultura para este século, apontando que ambas podem dar respostas à inquietação e à esperança pela universalização e democratização do conhecimento. A Comissão presidida por J. Delors² ressalta que a educação deve ser organizada com base em quatro pilares do conhecimento, que são, respectivamente, **Aprender a Conhecer**, **Aprender a Viver Juntos**, **Aprender a Fazer** e **Aprender a Ser**. Esses caminhos, propostos pelo Relatório Delors, a rigor imbricam-se de modo lógico, não sendo possível pensá-los isoladamente. Na prática, eles interagem, são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito. Os pilares do conhecimento foram caracterizados pelo Relatório Delors (DELORS, 1998, p. 90) da seguinte forma:

Aprender a Conhecer: Esse tipo de aprendizagem objetiva sobretudo o domínio dos instrumentos do conhecimento. Como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam uma cultura geral, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender. Como disse Laurent Schwartz, um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possi-

bilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar simultaneamente estas duas tendências³. Daí a importância dos primeiros anos da educação que, se bem-sucedidos, podem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida.

3. SCHWATZ, L., L'enseignement scientifique (Paris: Flammarion, 1993), *apud* DELORS (2003, p. 91).

4. Relatório coordenado por Edgar Faure em 1972.

Aprender a Fazer: *Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. O aprender a fazer está mais ligado à educação profissional. Todavia, devido às transformações que se operam no mundo do trabalho, o aprender a fazer não pode continuar a ter o mesmo significado de preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica. O avanço tecnológico está modificando as qualificações. As tarefas puramente físicas estão sendo gradualmente substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, por exemplo. À medida que as máquinas se tornam mais “inteligentes”, o trabalho se “desmaterializa”. Além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho. Acrescente-se ainda que a criação do futuro exige uma polivalência, para o que o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital.*

Aprender a Viver Juntos: *Trata-se de um dos maiores desafios da educação para o século XXI. Como diz o Relatório Delors, a história humana sempre foi conflituosa. Há, no entanto, elementos novos que acentuam o perigo e deixam à vista o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? Observem o quadro atual de violência na escola. Como combatê-la? A tarefa é árdua, diz o Relatório, porque os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Da mesma forma, o clima de elevada competição que se apoderou dos países agrava a tensão entre os mais favorecidos e os pobres. A própria educação para a competitividade tem contribuído para aumentar esse clima de tensão, devido a uma má interpretação da idéia de emulação. Para reduzir o risco, a educação deve utilizar duas vias complementares – a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade).*

Aprender a Ser: *O Relatório Delors não apenas reafirma uma das principais linhas e princípios do Relatório Faure⁴, como amplia a importância desse postulado. Todo ser*

humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir em diferentes circunstâncias da vida. A educação precisa fornecer a todos forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir como atores responsáveis e justos. Para tanto, é imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, definindo-se como um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de tudo, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. É urgente que esta concepção de educação seja trabalhada por todos, pela escola, pela família e pela sociedade civil que, juntos, disponham-se a explorar e a descobrir as ricas potencialidades que se escondem em todas as pessoas.

Com base nesses quatro pilares, podemos pensar numa educação que efetivamente contribua para a construção de uma cultura de paz. Além deles, o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. A paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável. De acordo com essa abordagem positiva da diversidade cultural, a sociedade civil (ONGs, círculos econômicos, redes de associações e comunidades) deve agir tendo em mente que cada país e cada sociedade devem planejar suas estratégias de acordo com suas características específicas.

O Movimento Mundial pela Cultura de Paz deve então ser “uma grande aliança de movimentos existentes”, um processo que unifique todos aqueles que já trabalharam e que estão trabalhando a favor dessa transformação fundamental de nossas sociedades. O objetivo é permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em termos de valores, atitudes e comportamento individual, bem como em termos de estruturas e funcionamentos institucionais.

Em cada país, em cada cidade e em cada bairro, a cultura de paz pode ser instituída de diferentes maneiras, trabalhando para erradicar as profundas causas culturais da violência e da guerra, tais como a pobreza, a exclusão, a ignorância ou a exploração.

Os diversos grupos e organizações sociais, ao trabalharem em nível local e em domínios específicos (como a proteção ambiental ou a promoção da diversidade cultural), nem sempre têm consciência de que estão ajudando a estabelecer a cultura de paz em escala global. Tomando parte no Movimento Mundial, eles evitam o isolamento e ganham maior reconhecimento de suas ações, o que estimula outros indivíduos a se juntarem a eles.

O Programa da Cultura de Paz da Unesco, criado no ano 2000, não está voltado apenas para a prevenção das guerras, que, no Brasil, estão distantes de nosso cotidiano. Mas, se pensamos em “guerras anônimas”, travadas na violência, somos umas das maiores vítimas do planeta. No caso brasileiro, a cultura de paz se aplica para a prevenção e o combate a todo o tipo de violência, exploração, crueldade, desigualdade e opressão. A Unesco vem trabalhando para a superação desse quadro.

Exemplo da atuação da Organização nesse sentido é o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*⁵, lançado em 2000 como parte do conjunto de ações comemorativas ao Ano Internacional para uma Cultura de Paz. Ele propõe uma estratégia de inclusão social de abertura das escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer, numa perspectiva de disseminação de uma cultura de paz e não-violência e de promoção da cidadania e do desenvolvimento humano e social de adolescentes, jovens e suas comunidades, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Ao mesmo tempo em que focaliza a educação, procurando ater-se às referências do Relatório Delors, o Programa tem como alvo a disseminação de valores como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, tolerância, diálogo, reconciliação e solidariedade, combate à exclusão social, incentivo à participação cultural, cuidado com o meio ambiente, entre outros, contribuindo tanto para a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica, como para a promoção da cultura de paz e do desenvolvimento social.

O Programa tem como focos o jovem, a escola e a comunidade. A natureza do trabalho é educativa e transformadora, pretendendo modificar as relações jovem–escola, jovem–jovem e jovem–comunidade, por meio de novas oportunidades de inclusão sociocultural. Além de integrar jovens e comunidades, a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais ajuda na socialização e contribui para a reconstrução da cidadania.

O Programa cristaliza um dos elementos definidores da vida social: a participação. Os jovens manifestam vontade por estabelecer uma relação mais próxima com a escola de perfil mais atuante e presente em suas vidas, expressando o desejo de serem sujeitos desse processo.

Outra idéia que norteia a concepção do Programa é o envolvimento das comunidades locais. Hoje, reconhece-se amplamente o papel imprescindível desempenhado por agentes da sociedade civil em nível local.⁶

O Programa *Abrindo Espaços* também beneficia crianças e adultos, oferecendo alternativas de lazer, diversão e participação em diferentes atividades nos finais de semana, e tem se constituído em um espa-

5. Atualmente o Programa vem sendo desenvolvido, com sucesso, nos estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e está em fase final de planejamento em Minas Gerais e Piauí. São mais de 6 mil escolas públicas participantes em todo o País, gerando benefícios para mais de 5 milhões de pessoas, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

6. Pesquisas realizadas por distintas instituições, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, mostra que os programas que obtêm maior sucesso são geralmente aqueles administrados em nível local, envolvendo parceiros de todos os setores da sociedade, como empresas, instituições públicas, organizações comunitárias, polícias e sistema judiciário.

ço alternativo para atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e para a construção de espaços de cidadania, baseando-se, também, em experiências bem-sucedidas nos Estados Unidos, França, Espanha e outros países, onde o trabalho com jovens nas dimensões artística, cultural e esportiva tem-se constituído em forma alternativa ao envolvimento em situações de violência.

No *Abrindo Espaços*, a escola é reconhecida como *locus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e de comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência (ABRAMOVAY et al., 2001). Parte-se do pressuposto de que a instituição escolar deve ser detentora de representatividade e respeitabilidade junto aos jovens e às comunidades, pela possibilidade de se constituir como espaço de referência e pertencimento, tendo em vista a posição social que ocupa como núcleo organizado legítimo; pelo fato de ser local de acesso a todos os membros da comunidade, independentemente de estarem formalmente a ela vinculados; pela condição potencial que tem de se configurar como via informal de aproximação entre a juventude, a família e a comunidade.

O Programa é operacionalizado com a abertura das escolas aos sábados e domingos, por meio da realização de oficinas e ações diversas, selecionadas a partir de consulta à juventude local e de mapeamento prévio de talentos nas escolas e nas comunidades.

As oficinas são ministradas por voluntários, professores, supervisores, membros da comunidade, ONGs parceiras do Programa, evidenciando a vontade coletiva de mudança da realidade em que estão inseridos.

A importância das iniciativas do Programa se deve à crença de que a solução para os problemas de exclusão social e violência a que os jovens estão submetidos passa também pela criação de espaços privilegiados de exercício e desenvolvimento de lideranças juvenis, por meio da participação e da cooperação institucional para tal exercício, via disposição de recursos e conhecimentos vários, sem imposição de saberes e hierarquias.

Por meio de iniciativas dessa natureza e, em particular, pela definição do Programa como política pública, é possível influenciar outras políticas e contribuir para mudanças positivas tanto nas várias juventudes como na escola.

Avaliações realizadas nos últimos quatro anos, pela Unesco e pelos parceiros do Programa *Abrindo Espaços*, comprovam o seu êxito, que apresenta resultados consideráveis, entre outros, no que se refere à redução de índices de violência com participação de adolescentes e jovens, os maiores envolvidos, como agentes e vítimas, nessa situação. Em Pernambuco, por exemplo, as escolas que estão no Programa desde 2000 apresentam índices de violência 54% inferiores aos das escolas mais

novas, que ingressaram em 2002. No Rio de Janeiro, as escolas que adotaram o Programa em 2000 apresentam índices 31% inferiores aos das escolas que adotaram o Programa em 2001. São estatísticas como essas e outras tantas que confirmam a eficácia do Programa *Abrindo Espaços* enquanto política pública que contempla a juventude, cumprindo com o papel inovador e difusor de uma cultura de paz e promovendo uma transformação da prática pedagógica.

O Programa *Escola da Família* em São Paulo é outra experiência de sucesso nesse sentido. Assim como as demais iniciativas baseadas no *Abrindo Espaços*, o Programa *Escola da Família* tem, entre outros, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas do Estado. Ao completar um ano de Programa, os resultados obtidos até o momento mostram que o *Escola da Família* tem alcançado êxito na ampliação de horizontes e perspectivas para crianças, jovens e, até, adultos, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a auto-estima e a identidade cultural das comunidades locais. A redução de índices de violência e as melhorias significativas na qualidade do aprendizado de crianças e jovens indicam que o Programa *Escola da Família* é de fato um caminho real e concreto para a transformação de realidades conflituosas, marcadas por desesperança, violência, desigualdade e ausência de alternativas.

Com o *Abrindo Espaços*, a Unesco e seus parceiros estão colaborando de forma estratégica para a definição e a implementação de políticas públicas que contribuam para melhorar a qualidade de vida dos jovens e suas comunidades, especialmente os jovens mais afetados pela exclusão e expostos a situações de vulnerabilidade social.

É este o desafio a que nos lançamos: construir em nossa sociedade uma cultura de paz, com cada cidadão fazendo sua parte, por menor que seja. Trabalhar na educação, na construção solidária de uma nova sociedade mais igualitária e justa, em que o respeito aos direitos humanos e a diversidade se traduzam concretamente na vida de cada cidadão, em que haja espaço para a pluralidade e em que a vida possa ser vivida sem violência. A Unesco acredita que é possível e convida a todos a se engajarem nesse desafio.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas de paz*. Brasília: Unesco, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado da Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, MEC, Cortez, 1998.

DELORS, J. et al. (Orgs.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Unesco, Cortez, 2003.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 3. ed. Brasília: Unesco, 2004.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

WERTHEIN, J., CUNHA, C. da. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: Unesco, 2000.

Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana

Mônica Peregrino¹

Paulo Carrano²

“A paz não é um fenômeno da natureza, a paz tem que ser instituída.”

Immanuel Kant

Este texto pretende contribuir para o debate e para a prática de todos os envolvidos com o desafio de fazer da escola pública um espaço social, cultural e educativo de co-vivência, num momento em que se ampliam as experiências de atividades de fins de semana dirigidas aos jovens em muitas escolas públicas brasileiras. Partimos do princípio de que, se o aumento da escolarização dos jovens no Brasil expressa seus direitos ao tempo de escola, a abertura das instituições escolares em finais de semana é, em outra medida, a afirmação da expansão do direito desses mesmos jovens aos espaços públicos escolares.

Cresce no Brasil a percepção de instituições, investigadores sociais e educadores acerca da necessidade de pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre jovens e escolas. No campo da produção acadêmica na pós-graduação em Educação, há registros e sinais de um progressivo aumento da abordagem de temas considerados emergentes.³ Parte importante dessa nova elaboração vem buscando alargar a compreensão que o campo educacional tem da juventude. Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens ocupantes das instituições de educação já não podem ser definidos exclusivamente a partir de suas identidades institucionais de “alunos”. Por outro lado, no cotidiano e também em finais de semana das escolas de várias cidades brasileiras se processam práticas educativas com distintas conceituações e variados níveis de institucionalidade. Professores, outros educadores sociais, jovens – e não apenas alunos – e também suas famílias têm se aberto mutuamente para experimentar novos tempos e espaços da instituição escolar, que alargam os sentidos do direito à educação com a ampliação do tempo de funcionamento da escola também para o tempo livre.

1. Professora na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

2. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e pesquisador do CNPQ.

3. O estudo *Juventude e Escolarização (1980-1998)*, coordenado por SPOSITO (2002), avaliou a presença do tema *juventude* na produção discente na pós-graduação em Educação e Ciências Sociais no Brasil. A base de dados de 387 trabalhos (4,4%) foi selecionada de um total de 8.867 teses e dissertações. Em linhas gerais, a categoria aluno dá a tônica da grande maioria dos trabalhos. A partir de 1995, temas como mídia, grupos juvenis e violência alargaram o espectro sociocultural da produção.

Jovens brasileiros, trabalho e escola pública

A situação do jovem no Brasil é grave. As principais causas de morte (70%) são devidas a fatores externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios). Entre 1991 e 2000, a taxa de homicídio entre a população juvenil saltou de 66,5% para 98,8% por 100 mil mortos – índices bastante superiores aos de países em estado de guerra declarada (CARRANO & DAYRELL, 2003).

As estatísticas apontam para o agravamento das condições de vida da maioria dos jovens brasileiros, que são cerca de 33 milhões entre 15 e 24 anos, dos quais 80% residem em áreas urbanas. O desemprego, por exemplo, que atinge toda a população em idade ativa, foi especialmente agudo entre os jovens; na década de 1990, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens.

POCHMANN (2000) nos ajuda a aprofundar a compreensão do problema. A partir de sua análise das relações entre emprego e desemprego no Brasil para os jovens na década de 1990, destacamos sua referência ao índice de inatividade. Associando essa taxa ao tempo disponível para educação, o autor nos mostra que, no período que vai de 1980 a 1997, assistimos a uma significativa mudança localizada na condição de atividade do jovem, com queda na ocupação e aumento do desemprego. A taxa de inatividade, em contrapartida, manteve-se praticamente inalterada. Desde a década de 1980, percebe-se uma pressão constante de oferta de mão-de-obra (busca de trabalho) sobre o mercado. O Brasil não estaria usando o dispositivo do alongamento da inatividade como recurso à postergação do desemprego juvenil, ao contrário de economias mais avançadas que buscaram alternativas no alongamento da inatividade. A extensão da escolarização tem sido uma das alternativas encontradas a partir do aumento do tempo de formação dos jovens, com o adiamento da entrada desses no mercado de trabalho.

Não obstante, é necessário que perguntemos: Será a escola brasileira, da forma como se apresenta hoje, uma instituição capaz de realizar a tarefa de “formação do jovem”? Ou, ao contrário, não será ela uma instituição que vem realizando uma função que se refere muito mais à contenção das possibilidades críticas, criadoras e expressivas dos jovens que a habitam?

4. Nas taxas de escolarização que expressam a frequência escolar, houve avanços em todos os grupos etários. De 1991 a 2000, a frequência escolar passou de 37,2% para 71,9%. O analfabetismo caiu 24,4% nesse período, e a porcentagem de pessoas que completaram 15 anos de estudo, o que indica formação em nível superior, aumentou de 3,6% para 4,1% da população.

Sobre a educação escolar, dados do Censo 2000 do IBGE (BRASIL, 2002) indicam que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos passou de 55,3% para 78,8%. Os jovens possuem hoje mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, ainda que essa permanência se caracterize, em larga escala, por reprovações sistemáticas que criam graves distorções entre idade ideal e série escolar. Em relação aos que têm entre 18 e 19 anos, a proporção é menor: apenas 50,3% de jovens desse grupo estudavam na ocasião do último recenseamento nacional. Entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%, dado que indica o peso da necessidade do trabalho e o baixo contingente de jovens cursando níveis superiores de escolaridade.⁴ Entre 1991 e 2000, a escolaridade das pessoas de 10 anos ou mais melhorou no País. Houve redução na proporção das menos instruídas (19% contra 10%) e aumento na proporção das que tinham 11 anos ou mais de estudo (13,8% contra 19,0%).

Ainda que tenha havido melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda estão longe de ser superados no Brasil. A maioria dos jovens da Rede Pública ainda se encontra cursando as primeiras oito séries do Ensino Fundamental. O mesmo Censo 2000 que apontou a extensão do acesso à escolarização para um maior contingente de jovens brasileiros revelou também dados preocupantes sobre o atraso escolar no ensino público. Na faixa etária de 15 a 17 anos,

mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) ainda está matriculada no Ensino Fundamental, onde regularmente deveriam estar apenas crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos.

MELLO (1999), acertadamente, denominou o Ensino Médio brasileiro de “ensino de minorias sobreviventes”, em face do pouco acesso que os jovens têm à escolaridade pós-obrigatória no País. Se poucos conseguem essa sobrevivência escolar, menos ainda são aqueles que chegam a esse patamar da pirâmide educacional sem acidentes de percurso pelas oito séries do Ensino Fundamental. Em 1996, os alunos que mantiveram a equivalência ideal entre idade e série eram 2,5 milhões, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos.⁵

Mesmo com a melhora relativa nos índices de escolaridade apontada pelo Censo 2000, a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue chegar ao Ensino Médio e ao Superior. Ainda que a taxa de analfabetismo na população acima de 10 anos tenha caído de 19,7% em 1991 para 12,8% em 2000, muitos adolescentes e jovens são obrigados a sair da escola para sustentar ou ajudar no sustento da família.

O quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil evidencia uma lenta expansão quantitativa da universalização do acesso em conjunto com a permanência dos níveis de desigualdade sistêmica. Naquilo que se refere à qualidade da participação dos jovens – especialmente os pobres – na vida escolar, encontramos ainda elementos perversos, como a disparidade idade e série e as precárias condições de oferta na maioria das escolas públicas que restringem significativamente as oportunidades de escolha e de inserção social nesse momento decisivo da formação humana, que é o da transição para a vida adulta.

Os dados referentes à vulnerabilidade pessoal e social são múltiplos e suas combinações têm produzido indicadores mais precisos sobre as dificuldades enfrentadas pelos setores populares juvenis que vivenciam a paradoxal situação de viver processos sociais de modernização – em especial quando imersos nos espaços e tempos das indústrias culturais – ausentes de modernidade naquilo que se refere à garantia de direitos universais. Mostram em particular que a melhoria do acesso dos jovens à escola não tem sido suficiente para diminuir sua necessidade de continuar buscando emprego. O aumento do acesso à escola sem o aumento significativo da taxa de inatividade do jovem revela que o jovem brasileiro, mesmo dentro da escola, continua premido pela busca de emprego.

A população jovem pobre é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e pela ausência de desenvolvimento social. Apesar da diminuição da população de 0-19 anos no Brasil nos últimos anos, a maior concentração de estratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados (SPOSITO, 1994). A isso se devem acrescentar a juvenilização da população economicamente ativa

5. Além da forte seletividade que caracteriza o acesso aos níveis pós-escolaridade obrigatória, a realidade dos ensinos Médio e Superior se apresenta com fortes segmentações internas e disparidades quanto à qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões do País - e mesmo dentro da mesma região -, naquilo que se refere à origem social dos alunos matriculados. Sobre essa desigualdade educacional, o economista Luiz Gonzaga Belluzo comentou acertadamente, contrariando a teoria do capital humano, que, no Brasil, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre.

observada a partir dos anos de 1970 e os índices de não emprego, relativamente superiores entre adolescentes e jovens no conjunto mais amplo dos desempregados.

Forma-se um círculo vicioso: à entrada prematura dos jovens pobres no mercado de trabalho – relação permanentemente descontínua, em que o trabalho consiste em buscar emprego – corresponde uma relação episódica e intermitente com a escola. A condenação ao subemprego é parte dessa relação circular. O empobrecimento da experiência de escolarização, outra parte.

A esses condicionantes estruturais da vida juvenil se somam especificidades das práticas escolares e suas contradições, que se movimentam num campo de múltiplas tensões: entre os inúmeros limites desencadeados pela expansão da escolarização – produtora de uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo acessível a um maior número de sujeitos, estendida no tempo e degradada na qualidade – e as inegáveis e imensas possibilidades democráticas abertas por uma escola repleta de crianças e jovens originários das classes populares.

A expansão quantitativa da escola ataca e desafia os ideais de qualidade, ao trazer para seu interior referências sociais, saberes e práticas culturais muitas vezes dissonantes, valores incompreensíveis de imediato e lógicas alternativas ao instituído, que inserem, dentro de uma escola *esvaziada*, verdadeiras disputas pelos sentidos de presença nessa instituição.

Essa tensão nos situa num verdadeiro “fio de navalha”: não percebendo os limites que a expansão do acesso dos jovens à escola vem apontando, corremos o risco de travarmos uma batalha sem a clareza necessária sobre as diferenças profundas que se escondem entre “habitar” a escola e simplesmente “fazer parte” dela; entre “entrar” na escola e ser “incorporado” por ela; entre franquear o acesso à escola e democratizar os processos de escolarização dos jovens.

Não podemos deixar escapar, contudo, as possibilidades abertas pela expansão do acesso do jovem à escola. Se por um lado o “fazer parte” da escola, o “ser incorporado” por ela e a democratização dos processos de escolarização configuram muito mais do que a simples presença do jovem na escola, por outro esses processos são impossíveis sem essa presença.

Dentre o complexo de fatores que podem tornar uma instituição escolar democrática e de qualidade se encontra o que podemos chamar de aumento da “permeabilidade” da escola aos jovens. Isso passa pela abertura e disposição de diálogo com as referências culturais, os valores, as crenças e os sentidos que os jovens alunos vêm construindo para sua vida, aí incluída a escola. Nesse sentido, conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de incorporação deles pela escola. Conhecer as experiências de aumento da permeabilidade da escola a esses sujeitos, apontando seus limites e suas possibilidades, outro.

Jovens: entre práticas territoriais, identidades culturais e educação escolar

Não devemos ignorar que a hegemonia das relações de mercado que marcou toda a década de 1990 e atravessou o novo século fez emergirem práticas culturais produtoras de subjetividades intensamente privatizadas num quadro institucional de encolhimento da esfera pública. Os jovens foram peça-chave e, em grande medida, simultaneamente alvos e sujeitos do impulso de mercantilização da vida social que fragmentou o tecido social em individualidades apartadas de formas societárias mais amplas e solidárias.

Nesse mesmo quadro societário, ocorreu a experimentação de práticas sociais constitutivas de novas solidariedades e identidades coletivas juvenis. Jovens de todos os estratos sociais se envolveram em distintas formas de participação social que não se identificam imediatamente com as tradicionais formas e conteúdos da participação social e política juvenil. Não foi para os sindicatos, para os partidos ou mesmo para as agremiações estudantis que confluíram a parcela mais expressiva de jovens participantes, mas para ações voluntárias de solidariedade, movimentações políticas instantâneas e pouco institucionais, grupos artísticos e esportivos, redes de religiosidade pouco hierárquicas, dentre outras ações coletivas de novo tipo.

Em especial, os jovens marginalizados das periferias das cidades se articularam em torno de identidades móveis, ambíguas e flexíveis que emergiram e se desenvolveram em espaços periféricos da sociedade, numa resposta possível à crise estrutural do capitalismo, que elevou gravemente o grau de incerteza do ser jovem em transição para o mundo adulto.

CRUZ (1995) estabelece três recortes que ajudam a compreender a constituição das contemporâneas identidades juvenis. O **primeiro recorte** se refere ao espaço, que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço se torna assim uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira *geografia da aterrissagem*, onde se mesclam a identidade e a memória do grupo. O **segundo recorte** se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição do “*nós*” do grupo. O **terceiro recorte** se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. A cidade é transformada de espaço anônimo a território pelos jovens atores urbanos, que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés, que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas escolas que não toleram seu uso em seus espaços.

A construção das próprias identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas por meio dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas.

É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos em relação à materialidade social e ao simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos – em geral fechados e pouco tolerantes à diversidade –, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo.

PAIS (2003) compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar, nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chance de negociações entre os *espaços lisos* – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os *espaços estriados* – cujas principais características seriam a ordem e o controle. Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, ante um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, enquanto as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer, pergunta José Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais, ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Escolas abertas

Algumas experiências têm sido feitas em nível local pelo Brasil afora – umas referidas a políticas que envolvem o conjunto da Rede Pública e outras desenvolvidas isoladamente por iniciativa

das próprias escolas –, buscando realizar aquilo que defendemos: tornar a escola pública um espaço mais permeável à presença culturalmente ativa dos jovens. Tais projetos se aproximam em termos de concepções gerais. Encaram a instituição escolar como um **bem de consumo coletivo**. Portanto, como espaços que se abrem em fins de semana (mas não só neles) para serem apropriados pelos jovens. Dessa forma, as iniciativas inscrevem a escola e seu uso no campo dos **direitos da juventude**, ainda que em muitos casos os discursos dominantes se orientem pelo funcionalismo do controle social do tempo livre e pela profilaxia da violência.

As boas práticas de abertura das escolas em fins de semana aproximam-se ainda pelo fato de não contarem com a pretensão de acabar ou “estancar” aquilo que vem sendo chamado de violência escolar. Seus objetivos não se encontram inscritos em tentativas de “frear” ou mesmo coibir comportamentos. Numa outra perspectiva, buscam fazer da escola pública um espaço possível de formação, conhecimento e expressividade juvenil. Dessa forma, inserem a discussão sobre os direitos da juventude e a possibilidade de construção de cidadania no centro do debate da escola.

Algumas iniciativas não apenas abrem as escolas em finais de semana, mas também buscam criar canais institucionais de participação dos jovens, construindo fóruns de discussão e tentando dar centralidade àquilo que tem sido mantido como prática periférica nas escolas brasileiras: a inclusão dos jovens no debate sobre questões e ações que tocam sua própria vida – alguns efeitos já começam a ser sentidos. Um significativo contingente de jovens, antes em processo de “evasão” escolar, retorna à escola através dos canais abertos pelos projetos.

Relatos dessas experiências dão conta tanto de processos criativos ocorridos nos finais de semana como de dificuldades de articulação entre propostas e equipes daquilo que poderíamos chamar de a “escola do lazer” nos finais de semana e a “escola do trabalho” durante a semana, dualismo que necessita ser enfrentado caso se queira ter nesses dois distintos tempos eixos integradores de articulação entre projeto político-pedagógico escolar e abertura da instituição ao social-comunitário.

Consideramos que, se a permeabilidade da escola ao jovem não é razão suficiente para resolver todos os (muitos) problemas que tocam à juventude neste país, ela é razão necessária. E ainda, se é verdade que fazer da escola espaço de expressão, de participação, de socialização do jovem, tornando-a mais permeável às suas demandas e necessidades, não será a “varinha de condão” para resolver problemas, é igualmente verdadeiro que o caminho para a solução deles passa necessariamente por uma escola mais aberta, significativa e acolhedora. Quem poderá negar?

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB* (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) [on-line] Disponível na Internet em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>, consultado em 27/10/2003.
- CARRANO, Paulo César R., DAYRELL, Juarez. Jóvenes en Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. *Jóvenes – Revista de Estudios sobre Juventud*, México, Instituto Mexicano de Juventud, n. 17, p. 160-203, 2002.
- CRUZ, Rossana Reguillo. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Jalisco/México: Iteso, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. Ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de, DAVANZO, Áurea Maria Queiroz (Orgs.). *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- PAIS, José Machado. *Culturas jovens e novas sensibilidades*. [on-line] Disponível na Internet em <http://www.uff.br/obsjovem>, consultado em 30/7/2004.
- POCHMANN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 1, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. *Cadernos ANPED*, Caxambu, n. 7, 1994.
- SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) et al. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.



Projeto de Vida: Não-Violência



Existe uma sabedoria que perdemos no conhecimento?

Walmir Thomazi Cardoso¹

*“No retrato que me faço
– traço a traço –
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...”*

O Auto-Retrato, de Mário Quintana

Talvez essa seja uma pergunta comum que persegue alguns de nós, ou eventualmente ela seja nova para outros. Em parte ela requer uma comparação entre o que vem a ser a sabedoria e o conhecimento, qual a relação entre as duas e finalmente se há ou não perdas nessa relação. Poderíamos também pensar numa interpretação puramente etimológica dos termos “sabedoria” e “conhecimento”, insinuando o que eu considero um infrutífero jogo semântico que escamoteará questões centrais numa discussão sobre essa temática. Procurar as origens etimológicas pode ser um caminho, mas talvez estejamos reduzindo o problema a uma questão que envolve os significados e origens lingüísticos, o que incorrerá em anacronismos, sem pensarmos em tempos e contextos. Essa opção poderia obrigar-nos a um mergulho pela teoria do conhecimento e não creio que esse caminho seja central para os objetivos desta publicação.

Estamos falando como a sabedoria e o conhecimento podem se relacionar para a construção de uma cultura de paz numa sociedade que desestime a violência. Esse é o foco de nosso trabalho e de nossas ações.

Tanto “sabedoria” como “conhecimento” são palavras relacionadas com a ciência nos dicionários. Vamos centrar nossa atenção mais especificamente nas ciências da natureza, tratando de um exemplo em que possamos reordenar as relações entre sabedoria e conhecimento e compreender melhor a extensão do que pode vir a ser algum tipo de perda, se é que ela existe de fato.

Para mim, essa questão da existência ou não da perda é interessante porque nos auxilia a pensar sob ângulos diferentes e menos lineares. A vida exige de nós um comportamento menos linear nos tempos atuais. As opções que fazemos necessariamente implicam em caminhos que deixam de ser trilhados. Diante das muitas – às vezes uma infinidade – escolhemos uma. Essa escolha representa a impossibilidade de vivermos os outros caminhos com todas as vantagens e desvantagens que eles oferecem. Assim, as questões relacionadas às perdas devem ser muito bem avaliadas, para que não sejamos levados a uma sensação perpétua de sofrimento e de não realizações ou de culpas. A sensação de perda, com exceção de alguns quilos a menos para os que brigam com calorias e balanças, gera sempre algum tipo de frustração e, nesse caso específico da relação entre sabedoria e conhecimento, não considero que possamos fazer uma análise simplista, como se precisássemos recuperar outros caminhos que não foram trilhados. Essas questões são tão contextuais que precisam ser analisadas para cada caso.

Nossos antepassados concebiam a vida e o mundo, principalmente o mundo natural, de uma maneira completamente diferente daquilo que construímos para os tempos atuais. Nesse sentido, eles sabiam coisas que não sabemos e vice-versa. Podemos até afirmar que estamos falando de mundos dificilmente comparáveis, dependendo do período ou lugar

1. Presidente da Sociedade Brasileira para o Ensino de Astronomia (SBEA).

a que estamos nos referindo. Talvez seja por isso que emerge cada vez mais a necessidade de desenvolvermos a história da ciência como uma área privilegiada de investigação para a sabedoria e para o conhecimento. Ela se ocupa do passado certamente, mas estabelece diálogos entre o passado e a nossa interpretação a respeito dos documentos disponíveis. A história da ciência representa o diálogo necessário entre as fontes, as opções de interpretação e a diacronia dos mais variados eventos. O mesmo tipo de documentação permite análises diferentes, e um episódio histórico não pode ser interpretado de maneira exclusiva. Assim, ao falarmos das relações entre sabedoria, conhecimento e eventuais perdas, não podemos dispensar um instrumento tão poderoso de análise, particularmente para as ciências naturais, como é a história da ciência. Se a história da ciência é tão importante como área de pesquisa, o que dizer de seu ensino? Certamente esse seria objeto de muitas discussões e se torna cada vez mais importante se realmente desejamos ampliar nossas discussões e ações acerca de uma cultura de paz dentro das escolas.

Transportar as maneiras de interpretar a natureza como um todo (cosmovisões) do passado para os dias atuais sem instrumentos adequados de análise é um risco tão grande como imaginar que podemos conhecer tudo absolutamente ou viver todas as experiências sem conflitos. Em outras palavras: impossível! O mais importante talvez seja reconhecer que não temos acesso completamente ao que nossos antepassados distantes sabiam e da maneira como sabiam. Como produziam conhecimento e como articulavam a espiritualidade e a materialidade, a existência e a transcendência? É muito complexo falar da estrutura do conhecimento ou da sabedoria sem incorrer em anacronismos. Tudo tem contexto!

Acho que a intrincada relação entre a sabedoria e o conhecimento não pode ser pensada sem que estejamos diante da complexa teia dialética da construção de nossa imagem do mundo. O que sabemos ou cultuamos no mundo depende daquilo que vou chamar aqui de *nervura do olhar*, isto é, de como construímos nosso conhecimento a respeito do mundo a partir de opções conscientes ou inconscientes. A nervura é estabelecida a partir da dobra dos tecidos, que representam as construções de nossas noções de realidade e dos contextos possibilitados pela ampla gama de documentos de caráter histórico. Nesse sentido, não há perda de sabedoria no conhecimento, mas escolhas. Talvez esses dois termos tenham até o mesmo significado. Como estamos falando de escolhas, necessariamente falamos de arbítrio. Quanto de nosso arbítrio individual é pressão do meio em que vivemos ou é resultado de nossas decisões individuais, calcadas em valores? A resposta a essa pergunta é essencial se quisermos de fato pensar nas escolhas que fazemos ou fizemos ao longo do tempo e que podem ser interpretadas como perdas para alguns.

Seria o arbítrio de nossas ações algo realmente livre? Assim, nossa construção de mundo depende de contextos, de escolhas do olhar e não pode ser interpretada como absoluta. Essa

sensação de perda de algo tem muito a ver com uma construção da perda do Paraíso na concepção cristã. Expulsos dele, sofremos por termos experimentado o sabor ou o saber, tanto faz, do fruto proibido.

Desse modo, creio que a questão da possível perda de sabedoria no conhecimento possa ser tratada a partir de outro ângulo. Para mim, um ângulo mais prazeroso, que nos remete menos às perdas e mais à escolha de caminhos, que se torna mais plural e próxima de uma opção pelo respeito às diferenças. Talvez seja uma opção por algo mais feliz, que pode ser construído coletiva e/ou individualmente, conforme o caso.

Se eu tenho de escolher, faço minhas escolhas tentando buscar a felicidade e não o sofrimento. Mas essa é uma questão pessoal. Há muita gente que defende o sofrimento como um processo de libertação e amadurecimento. Veja aqui que o caminho da felicidade não é necessariamente o mais simples ou o menos comprometido. É aquele em que o respeito à diversidade é menos absoluto. Se pretendemos viver dentro de uma cultura de paz, precisamos exercitar o respeito às diferenças de olhares e condutas – contanto, é claro, que elas não atentem contra a vida.

Em suma até aqui, talvez não exista perda de sabedoria para o conhecimento, mas escolhas. Essas escolhas dependem de valores que estão presos aos contextos. Para avaliar o que significam essas opções ou escolhas, precisamos de instrumentais que nos permitam análises diacrônicas. Nossas interpretações sobre perdas talvez estejam ligadas às fortes influências da cultura judaico-cristã. Podemos pensar nos valores que permitem as escolhas de maneira mais plural e, para isso, vamos pensar do ponto de vista de uma análise que considera a história da astronomia, uma ciência natural tão antiga quanto o próprio ser humano sobre a Terra.

Para mim, é muito difícil pensar sobre o conhecimento e a sabedoria sem levar em conta a astronomia. Eu nunca conheci uma forma mais completa de exercitar questões ontológicas. A astronomia leva em conta a mais antiga prática de investigação daquilo que cerca o ser humano: a relação entre o céu e a terra. É bem verdade que os seres humanos serviram de intermediários ou criadores de contextos que relacionaram o céu e a terra. Discutir essa questão se assemelha a perguntarmos quem nasceu antes: o ovo ou a galinha.

As interpretações sobre o céu estrelado talvez representem um excelente exemplo para compreendermos esses processos de escolha aos quais estou me referindo. As diversas formas de ver o céu servem para uma confrontação entre conhecimento e sabedoria. Além disso, o céu serve para mostrar como o contexto cria visões, saberes e conhecimentos bastante diversificados. Ao menos a observação do céu e o reconhecimento dessas diversidades servem como um exemplo de que podemos escolher o que queremos ou desejamos num imenso e diversificado manancial de saberes, para

a construção da nervura do olhar que constitui o conhecimento. E, ainda, de como podemos alterá-lo ou até mesmo justapô-lo sem perdas.

O céu estrelado tem sido uma paisagem permanente para todas as culturas que habitaram e habitam este planeta. O físico e prêmio Nobel francês Jean Perrin (1870-1942) certa vez afirmou que se a Terra tivesse nuvens permanentes em sua atmosfera, como é caso de Vênus, talvez nossa cosmologia tivesse ficado presa a um planeta eternamente fixo em sua posição. Claro que ele se referia ao fato de nossos antepassados poderem enxergar os movimentos das estrelas e dos planetas no céu e ficarem intrigados com isso a ponto de formularem perguntas e desejarem explicações sobre os movimentos que constatavam. Talvez ele estivesse certo, mas sua observação serve, antes de tudo, para a reflexão acerca da importância que o céu estrelado teve para nossos antepassados. É verdade que os movimentos de alguns astros, como os planetas, e de fenômenos considerados atmosféricos por grande parte dos povos do Ocidente até o século XVII, como os cometas, não foram as únicas coisas que chamaram a atenção daqueles que olhavam e interpretavam o céu. O céu como um todo parecia evocar relações com os eventos terrestres. Céu e terra pareciam ligados... E isso fazia parte das cosmologias desses povos.

Até hoje a experiência de estar com pessoas observando as estrelas numa noite límpida e com pouca poluição é algo que impressiona. Temos todos uma imensa reverência pelo céu. É um atavismo. Certamente carregamos inconscientemente a memória da observação do céu desde nossos antepassados. E nesse caso estamos falando não apenas de memória, mas também de impressões profundas que marcaram a memória de nossa espécie. Talvez seja isso o que sentimos ao vermos toda aquela infinidade de pontos brilhantes piscarem acima de nós durante a noite. Mas esse é apenas o início...

Como cada cultura olhou o céu de maneira diferente, podemos considerar que temos vários “céus” presentes no mesmo céu. Em outras palavras, o fato de conhecermos várias versões para a organização das constelações no céu nos faz detentores de várias heranças culturais. Esse conhecimento é bastante significativo e importante, porque representa um mapa de interpretação simbólica dessa ou daquela cultura que o criou. Onde as culturas diversas podem guardar suas interpretações (conhecimento) acerca da natureza? Por possuírem uma cultura oral muito forte, nossos antepassados usaram as imagens e representações da natureza como sinônimas. As constelações remetem aos símbolos associados aos fenômenos de curta ou longa duração, aos ciclos da agricultura e, enfim, à misteriosa e inexorável passagem do tempo. São, portanto, construções compartilhadas coletivamente, que algumas vezes fazem parte do inconsciente coletivo.

Não é incomum que o céu marcasse a periodicidade dos calendários. Quando se fala “céu” nesse caso, estão envolvidas todas as classes de fenômeno a partir de algumas dezenas de metros acima das

cabeças dos observadores até uma certa distância bem pouco precisa para a maioria dos registros mais antigos. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na possível origem da representação da constelação do Leão no céu. Uma versão da origem dessa constelação remonta ao período dos faraós.

A lenda tem base num fato observacional e periódico. A estrela que mais brilha no céu noturno chama-se *Sírius* para nós. Sírius é a estrela Alfa, isto é, a mais brilhante da constelação do Cão Maior – um dos cães de caça do gigante caçador mitológico Órion. Isso na Grécia antiga, porque no Egito essa estrela era conhecida pelo nome de *Sótis* (a maravilhosa). Graças a seu brilho, a estrela Sótis demorava a desaparecer do céu ao amanhecer e muitas vezes era vista ainda instantes antes do nascimento do astro rei do dia. Esse fenômeno de natureza periódica era chamado de “nascido sotíaco” e marcava um importante evento do calendário egípcio: o período das tão esperadas cheias do rio Nilo. Mas nem sempre as cheias aconteciam no prazo esperado, e o calor abrasador exigia que algumas explicações fossem criadas. Assim como o rio tem duas naturezas distintas nas cheias e na seca, os deuses podiam exibir dois tipos de comportamento, não necessariamente nessa ordem causal.

Diz a lenda que os homens se rebelaram contra o deus Sol (*Rá*) quando ele ainda reinava sobre a Terra. O Sol tinha uma filha que representava a deusa do amor, da alegria e da prosperidade, chamada *Hator*. Ela foi enviada para punir os seres humanos e assumiu a forma de uma divindade representada como uma mulher com rosto de leão: *Sekmet*.

Com uma sede insaciável por sangue, Sekmet não poupava os homens de destruição, fome e desespero. Dizia-se que nos períodos de seca prolongada ela era a causa principal das desgraças. O próprio Rá ter-se-ia arrependido de tanta destruição imposta aos seres humanos e, em certa ocasião, teria derramado grandes quantidades de cerveja escura no deserto para simular o sangue que turvaria o Nilo, aproximando também suas águas da cor típica dos períodos de enchente. Esse evento teria servido para aplacar a ira de Sekmet, que voltava a se tornar, desse modo, a deusa da bem-aventurança Hator. Parece que os egípcios faziam grandes derrames de cerveja escura no rio com a finalidade de diminuir a ira de Sekmet e teriam reservado certa região do céu para representar a constelação do Leão. Foi no templo dedicado à deusa Hator, localizado em Dendera, ao norte de Luxor, que se encontrou uma antiga representação do zodíaco, com algumas das constelações que se tornaram notáveis até os dias de hoje, como Áries, Peixes, Touro, Escorpião, Libra, Virgem, Gêmeos e, é claro, Leão. O belíssimo relevo que conta com outras figuras da cultura egípcia data do período dos reis ptolomeus, até cerca de uma centena de anos antes de Cristo.

Para os gregos antigos que certamente sofreram influências para criar as próprias representações de constelações no céu, a figura do Leão pode ter sido resultado desse episódio cíclico ligado ao calendário egípcio. Só que, apesar de manterem o Leão no céu, os gregos fizeram transformações na

lenda de sua origem, associando a presença do Leão no céu a um dos doze bravos feitos do herói Hércules. O céu também está cheio de mestiçagens. O que uma cultura vê pode ser passada para outras culturas se houver contato entre elas. Algumas figuras são similares em culturas muito diferentes, mesmo sem ter havido contato entre elas. É o caso de algumas representações do gigante caçador Órion ou de figuras similares na mesma região do céu.

A famosa constelação de Órion, um gigante caçador para os gregos antigos, representa *Eugense*, uma caçadora para uma parte da cultura árabe, ou *Al Jabar*, também um caçador e o grande guerreiro para algumas nações indígenas norte-americanas. Trata-se essencialmente da mesma representação. Esses povos tiveram contato uns com os outros? Foram influenciados entre si? Possivelmente não. Esse talvez seja um bom exemplo do que Carl Jung (1875-1961) chamou de manifestação do inconsciente coletivo. Mas essa não precisa ser necessariamente a representação exclusiva desse conjunto de estrelas. Para algumas interpretações das descrições de povos indígenas brasileiros dessa região, como é o caso dos índios Bororo, o cinturão do gigante é a representação de três garças brancas e uma das estrelas de seu corpo compõe parte do corpo de uma tartaruga. Para outros povos indígenas, Órion é uma pessoa que teve a perna cortada e sangra muito, o que pode ser atestado pela presença da estrela *Betelgeuse* (Alfa de Órion), de coloração avermelhada.

Outro bom exemplo dessa diversidade de olhares para o céu é a observação e o reconhecimento de um aglomerado de estrelas chamado por nós de Plêiades e que ficam na constelação do Touro, relativamente perto da constelação de Órion. As Plêiades são vistas como um conjunto de sete estrelas a olho nu. Com um binóculo simples, esse número cresce rapidamente para quase uma centena de constituintes. Por serem facilmente reconhecidas, as Plêiades também gozam de um número significativo de interpretações. Os antigos índios Sioux da América do Norte contavam a história de sete jovens índias que fugiam de um urso e que subiram no alto de uma montanha para pedir ajuda ao Grande Espírito. Ele as ajudou fazendo a montanha crescer muito. Desesperado, o urso teria gastado suas unhas tentando escalar a montanha para agarrar suas vítimas. Muito amedrontadas, as sete índias pediram mais algum tipo de ajuda para o Grande Espírito, que as levou ao céu e as transformou no que os gregos antigos chamaram de Plêiades.

A lenda conta que até hoje podemos ver a montanha com as encostas escavadas pelo urso no nordeste do Estado do Wyoming. Trata-se da Torre do Diabo (*Devil's Tower*), que está numa região considerada sagrada pelos índios. Para a cultura brasileira, esse mesmo conjunto de estrelas tem vários significados. Para os índios Kuikuro, essa formação é associada a um gavião, dono do peixe que espanta outros peixes para a margem dos rios, principalmente nas madrugadas primaveris, quando essas estrelas nascem a leste. De maneira muito similar ao evento do nascimento sotíaco

para os egípcios, esse fenômeno serve de efeméride para o estabelecimento de um calendário. Há um dia em que as Plêiades podem ser vistas surgindo pouco antes do nascer do Sol.

Na literatura nacional, o conjunto está associado a Iriqui que, enciumada de Macunaíma, convoca mais seis araras e se torna o *setestrela* conhecido de muitas populações do interior de nosso país.

Por que Órion e as Plêiades? Bem, existiriam outros tantos exemplos, como o do Leão, mas esses dois casos são emblemáticos. Muitas culturas usaram esse conjunto de estrelas para representações porque, além de brilhantes e, portanto, chamarem a atenção, essas estrelas estão localizadas numa região próxima do Equador Celeste, isto é, numa região facilmente observável por povos tanto do hemisfério Norte como do hemisfério Sul da Terra.

Todos os povos têm uma visão absoluta do céu, apesar de não terem consciência disso. Para cada povo o céu é seu, assim como a natureza como um todo... Os chineses antigos consideravam que a estrela polar do norte, para nós *Polaris* (Alfa da Ursa Menor), era a representação do Imperador nos céus. Ela ficava fixa, enquanto as castas da sociedade tradicional chinesa se moviam em torno dela. Cada céu e cada relação com a Terra encontram seu contexto e, assim, cada um desses exemplos faz parte de uma sabedoria inserida no conjunto de conhecimentos contextualizados em cada cultura e época determinados. Nós também não somos donos da natureza, do céu ou das culturas. Não existimos sozinhos no Ocidente. Não somos melhores ou piores do que outros povos sobre a face do planeta. Só fizemos opções para construir nosso conhecimento com sabedorias que mudam de tempos em tempos e de lugares para lugares.

O céu e suas lendas representam um excelente exemplo e um magnífico exercício para cultivarmos a paz e o respeito às diferenças. Olhares diferentes sobre o mesmo objeto caracterizam a pluralidade. Se não somos donos do céu, podemos estender essa consciência para as mais variadas culturas e para nosso próprio planeta.

O céu que podemos olhar a partir de diversos matizes culturais é, em minha opinião, uma espécie de matéria-prima para a construção de uma cultura de paz. A interação de culturas de modo que elas possam se miscigenar. A mescla, a miscigenação ou a mestiçagem representa uma das maneiras de reconhecermos que somos variações a partir de uma mesma matriz. Ou, falando de outra maneira, de que compartilhamos de muitas coisas em comum, mas que somos diferentes mesmo assim. Esse passo é importante porque ele firma a identidade à medida que reafirma a diversidade. Temos muito dos outros como nosso patrimônio genético, cultural etc. Recuperar ao menos parte dessa história representa reconhecer essa unidade dentro da diversidade que somos nós mesmos. Esse então é um contexto que interage com os outros contextos através da nervura de nosso olhar. Como não há possibilidade de reconstruir a história de maneira absoluta – porque não esta-

mos inseridos em todas as culturas de todos os lugares, nem teríamos condições de fazê-lo por causa dos espaços e tempos diferentes, das origens e contextos diferentes –, construímos nosso próprio contexto, nossa própria nervura dentro de cada tecido social e cultural que encontramos.

Vê-se desse modo que não estamos perdendo algo, mas escolhendo uma interpretação que é tão verdadeira e valiosa quanto outras tantas. Não me cabe discutir o que vem a ser a verdade ou se ela pode ser única, mas a prática da observação do céu, levando em conta essa multiplicidade de contextos, é um exercício para propagarmos uma maneira de respeitar as diferenças e compreendê-las em seus contextos, até onde nos for possível fazer isso. O fato de podermos partilhar versões diferentes do céu pode representar um excelente exemplo prático para o estímulo ao desenvolvimento de uma cultura de paz.

Nos tempos atuais, temos muito orgulho do que a ciência e a técnica realizaram para o ser humano. Sentimos vergonha também dos percalços em que nos colocamos em função do comprometimento do ambiente e dos produtos das guerras. Mas apesar de não ser um exercício de contabilidade, me parece que nos sentimos orgulhosos da ciência e de nossa produção científica, principalmente porque conseguimos criar explicações embasadas em muito trabalho coletivo, e por isso falamos do Universo e das galáxias, dos átomos e da energia, das células e dos transgênicos com a desenvoltura de quem pode manipular seu entorno e de quem está menos sujeito aos reveses da “mãe” natureza. Discutir se há limites para nossas ações é tão importante quanto realizá-las. Discutir a ética do fazer científico e os riscos reais de levarmos nossa ciência às últimas conseqüências, produzindo nossa própria destruição, é um dos maiores desafios desta e das próximas gerações. Fingir que não podemos construir ou destruir a vida e o planeta é nos limitarmos à atitude primária da avestruz diante do perigo. Não podemos fugir. Nem temos para onde. Será que estamos onde estamos porque perdemos algo? Será que perdemos uma sabedoria que comporia o conhecimento atual? Penso que não! Acredito que estamos fazendo opções todo o tempo. Nossos antepassados nos mostram isso a partir dos exemplos que demos com a cultura plural do céu. Para exercitarmos soluções mais éticas e que respeitem a pluralidade de olhares, precisamos viver valores na prática.

Muitas vezes a História da Ciência foi utilizada para justificar atitudes que foram pretensamente tomadas por seres apresentados como criaturas iluminadas e dotadas de inteligência privilegiada. A história apresentada como única muitas vezes transpõe a metáfora de uma corrida de bastões, em que cada atleta se responsabiliza por uma parte do percurso, transferindo a responsabilidade para outro eleito a seguir. As correntes historiográficas mais importantes da História da Ciência atualmente não estão presas a essa linearidade. Em outras palavras, a ciência grega de Aristóteles não constituiu um passo ou trecho na corrida para a mecânica de Newton e essa não foi um trecho para a corrida até a relatividade restrita de Einstein. O mundo é mais complexo e variado e por isso mesmo muito mais bonito. Os bastões caem. Os corredores nem sempre vão à mesma direção e nem

sempre usam os mesmos uniformes. Muitas vezes os bastões somem e às vezes é impossível saber se estamos falando de bastões ou ondas, ou saber suas velocidades e posições ao mesmo tempo...

Essa é a complexidade apaixonante da vida que a ciência nos traz com tanta profundidade quanto a mitologia. E isso só é possível porque estamos falando de seres humanos que produzem tanto uma como a outra.

Talvez a prática do trabalho com a observação do céu e com as diversas culturas que o observaram ao longo do tempo tenha me propiciado essa nervura de olhar no tecido cultural. A história ou as histórias das ciências também têm servido de exercício para esse tipo de compreensão das relações entre os saberes e o conhecimento. Pode soar um pouco pretensiosa, mas essa é uma maneira pessoal de ver as coisas, porém não uma opinião simplesmente. Ela é uma postura que decorre da prática do plural. Eu não critico os egípcios antigos porque imaginavam que a falta de enchente no Nilo decorria da intervenção de uma deusa bondosa e afetuosa que se tornava outra divindade leonina. Nem acho isso pitoresco ou engraçado... Eu entendo que essa é uma forma de ver o mundo e me enriqueço com ela. Se eu puder tentar compreender o contexto em que essa explicação foi construída, posso diversificar mais a maneira unitária com a qual eu vejo o mundo. Assim a prática da observação do céu, considerando as múltiplas culturas, representa um exercício de respeito ao outro e reconhecimento de meu contexto e, portanto, identidade, dentro da multiplicidade de olhares. Se conseguirmos exercitar isso com os alunos, dentro e fora dos ambientes escolares, estaremos mostrando na prática como podemos construir uma cultura de paz. Antes precisamos reconhecer esse conhecimento plural como um valor dotado de força de transformação. Em outras palavras, precisamos nós mesmos praticá-lo antes de ensiná-lo. Mas depois disso ele se mostra como um caminho *de per se* como qualquer caminhada que construímos enquanto fazemos. Como qualquer caminhada sem pavimento pronto.

Hoje estamos começando a reconhecer essa magnífica diversidade de olhares ou de nervuras de olhares que são construídas em cada um dos contextos culturais. Estamos estabelecendo ligações para com a teia de conhecimentos e sabedorias de cada cultura e povo. Ainda é o princípio de uma imensa jornada. Mas certamente essa deve ser vista não como uma jornada de perdas, mas como uma desafiadora estrada de opções.

Bibliografia

ALLEN, Richard Hinckley. *Star names: their lore and meaning*. New York: Dover, 1987.

LAFFITTE, Roland. *Héritages arabes: des noms arabes pour les étoiles*. Paris: Lês Geuthner, 2001.

SESTI, Giuseppe Maria. *The glorious constellations: history and mythology*. New York: Harry N. Albans, 1987.

VERDET, Jean-Pierre. *Le ciel ordre et désordre*. Italie: Gallimard, 1987.

WEBB, E.J. *Los nombres de las estrellas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

A escola: território sagrado, democrático, e agora violento?

Maria Luiza Guedes¹

“A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos parecem portadoras de futuro.”

Ennio Candotti

As idéias a seguir colocam-se em um dos horizontes que mais têm preocupado, em nossos dias, aqueles que têm responsabilidades educativas e de gestão pública e/ou comunitária: a possibilidade de convivência democrática e pacífica dos coletivos, nas instituições e nos espaços públicos. Em especial, preocupa a instituição escolar que até algum tempo atrás, mesmo vivendo muitos problemas, conseguia manter a convivência, organizava-se, até certo ponto, em paz. A escola parecia imune às incivildades e mesmo às manifestações de violência que se tornaram mundialmente habituais.

Eis que mais recentemente as escolas passaram a ocupar as páginas dos jornais, os noticiários e até inspira filmes que discutem a epidemia de violência. Tal fenômeno não é restrito a este ou àquele país, a este ou àquele bairro; acontece nos centros e nas periferias, nas escolas públicas e nas escolas privadas.

Dessa forma, se queremos pensar na escola como um espaço democrático onde a paz se constrói sobre a base dos valores e da reflexão ética, é necessário que discutamos o cenário violento com o qual nos temos deparado, especialmente entre os jovens.

Nós educadores, em geral, quando pensamos em violência na escola, logo a associamos à indisciplina. Essa associação carrega em si um pressuposto que revela elementos de uma lógica presente na cultura ocidental e significados mistificadores, dela decorrentes, presentes no imaginário social – o pressuposto de que há uma relação direta e imediata entre violência e indisciplina e, conseqüentemente, entre disciplina e não-violência ou, se preferirem, entre disciplina e paz.

Essa relação feita assim de forma imediata não é gratuita; ela é fruto da lógica excludente que embasa nossa cultura, a lógica cartesiana, que não tolera contradições e ambigüidades.

E se afirmássemos que não há disciplina sem violência? A escola, assim como outras instituições ordenadoras, tem como função manter a ordem. Para isso, disciplina e só o consegue por meio de ações violentas e excludentes, com a produção de vítimas expiatórias. Dois autores corroboram esta nossa afirmação: um clássico, Emile Durkheim, e um contemporâneo, René Girard², que nas afirmações abaixo contribuem com nossa reflexão.

“[A disciplina escolar]³ não é um simples artifício que tem em vista fazer com que na escola impere uma paz exterior, que permite que a lição decorra tranqüilamente. Ela é, sim, a moral de classe, que tal como a moral propriamente dita é a disciplina do tecido social” (DURKHEIM, 1984, p. 251)

1. Doutora em Educação pela PUC-SP.

2. Antropólogo, crítico literário francês; nascido em 1923, atualmente aposentado das funções docentes que exercia na Universidade de Stanford, São Francisco, Califórnia, orienta pesquisadores e continua escrevendo.

3. Os colchetes são nossos para maior clareza do leitor.

Quando se pensa em disciplina, imediatamente se pensa em punição, que é entendida como a maneira mais eficaz de mantê-la. Segundo Durkheim, o meio mais desejável e eficaz de manuten-

ção da disciplina é a autoridade do professor, capaz de inculcar no aluno o senso de dever, e não a punição. A função desta é reafirmar a autoridade e a credibilidade da regra, colocando o culpado, seja de que modo for, no índice, à distância, isolado, formando a seu redor um vazio que o separa das pessoas de bem.

Se for assim, pouco importa se quem recebeu a punição é ou não o culpado, não se trata de fazê-lo reparar, não se trata de fazê-lo sofrer; a punição dirige-se à coletividade. É um ritual, pretende unir e educar a comunidade. Trata-se de excluir qualquer um, em nome do fortalecimento dos ideais que mantêm a instituição e legitimam o papel do professor.

Tal idéia aparece com mais clareza no trecho de autoria de René Girard⁴:

4. Para aprofundamento da questão, ler GUEDES, Maria Luiza, *A tragédia invisível na escola*, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999, especialmente cap. 2 da I parte.

“A vítima expiatória, mãe do rito, aparece como a educadora por excelência da humanidade, no sentido etimológico de educação.” (GIRARD, 1990, p. 372).

Com isso queremos dizer que a violência não é estranha à escola; a diferença é que a violência que sempre foi praticada pela escola era unânime e coletiva e por isso entendida como legítima e até sagrada. A unanimidade da violência transfigura-a em justiça.

Dessa forma, precisamos tomar cuidado quando aprovamos qualquer disciplina e reprovamos a indisciplina sem examinar cuidadosamente as singularidades e a universalidade da situação concreta. Qual o contexto? Que escola é esta? Qual a dinâmica das relações? Compreendemos qual o papel da escola historicamente, hoje, neste bairro? Compreendemos o lugar que o jovem ocupa, o lugar que a moral ocupa?

Não estamos colocando em questão a necessidade de regras na convivência de um coletivo; pelo contrário, estamos alertando para a complexidade do tema.

O tema da violência, de qualquer ponto de vista que o abordemos, requer muito cuidado; é um tema que não pode ser contido por nenhuma área de conhecimento exclusivamente, ou seja, nenhuma ciência pode, por si só, dar conta de explicá-lo ou solucioná-lo. Trata-se de um problema da vida humana que não tem solução, no sentido matemático do termo, mas pode e deve ser administrado e superado a cada situação particular, e colocado em outro patamar do ponto de vista cultural ou, se preferirem, do ponto de vista civilizatório.

Ao longo da história do pensamento humano, a violência sempre foi, por um lado, um problema e, por outro, solução e estratégia. De um ou de outro lado, sempre exerceu fascínio e colocou questões sem resposta.

Acredito que sua permanência como objeto de indagação se deve menos por ser incompreensível, e mais por ser uma realidade à qual ninguém escapa. Todos, por muito pacifistas que sejamos, em algum momento nos descobrimos violentos, nos descobrimos odiando e fazendo, ou ao menos desejando, o mal para alguém.

Todos somos, em maior ou menor medida, geradores de algum tipo de violência.

Podemos observar que em todas as sociedades ela está, de alguma maneira, ligada à marginalização, ao isolamento, ao grupo que deve ser deixado de fora para garantir a coesão e a união do outro grupo, ou seja, a disputa de espaço.

Todos conhecemos essa experiência desde crianças, quando chegamos a uma escola nova ou a um bairro novo e desejamos ser incluídos e fazer parte da turma. Sabemos como é difícil conhecer os códigos de um novo grupo, especialmente se somos portadores de alguma diferença evidente, como algum tipo de deficiência, ou cor, ou até roupas que denotem uma condição cultural ou econômica diferente do grupo.

As manifestações de violência produzem-se nas relações: o igual e o diferente, o de dentro e o de fora, o interno e o externo. O externo é o estrangeiro, mas não um externo longínquo e desconhecido, porque com esse não precisamos disputar, nem ter medo, não precisamos deixá-lo de fora; o estrangeiro é o externo próximo, o vizinho, o colega, o irmão. Aquele que por sua diferença nos ameaça e nos questiona.

Quando a pobreza, por exemplo, estava confinada a determinados guetos e só a conhecíamos por meio de índices macroeconômicos, ela não nos afetava. Mas quando bate em nossa porta, ou nos chama a atenção no farol, assusta! Assusta porque está próxima demais. Queremos que continue sendo um outro, bem distante, mas ele cada vez mais é um outro próximo.

Na violência há, pelo menos, uma dimensão social e uma subjetiva, articuladas, uma vez que uma não existe sem a outra. As violências exigem múltiplos olhares para descobrirmos e nos aproximarmos de todas as suas infinitas dimensões.

A psicanálise tenta explicar, por meio de seu corpo teórico específico, como a questão da violência, mais especificamente da agressividade, que é ingrediente fundamental da violência, surge no psiquismo.

Freud pensa-a ligada à pulsão de morte, energia que separa, corta, quebra. É entendida como pulsão de destruição que, dirigida ao exterior, se constitui como pulsão de domínio com o objetivo de destruir ou dominar um objeto. Colocada a serviço da pulsão sexual, origina o sadismo e o masoquismo, dependendo se é dirigida ao objeto externo ou interno.

Trinta anos mais tarde, Lacan retoma o tema da pulsão de morte não mais como simples tendência, mas como vontade de destruição. Só que se trataria de uma vontade de destruição para recomeçar, estando, assim, ligada à vontade de criação. Dessa forma, propunha que na violência articulam-se, contraditoriamente, a vontade de destruição e a vontade de criação.

Em um texto de 1939, *O Mal-estar na Cultura*, Freud diz, entre outros aspectos, que os vínculos entre humanos são a fonte de maior satisfação e, logicamente também, de maior sofrimento, pois o homem, graças à sua capacidade agressiva, em seu amor por outro humano, deseja também possu-í-lo, dominá-lo. O homem abandona facilmente sua capacidade solidária e pode explorar o outro

como força de trabalho, pode explorá-lo sexualmente, pode até escravizar, estuprar, torturar, matar.⁵ Para que os homens pudessem construir a civilização e conviver, foram necessários mecanismos de controle externos e internos. Trata-se, enfim, da passagem da natureza à cultura.

5. A esse respeito, vale a pena, além de ler a obra citada, ver o filme *Dogville*, dirigido por Lars Von Trier, de 2003, disponível em DVD.

O homem, para poder viver socialmente, renunciou a uma parcela, ou à totalidade, de sua liberdade, delegando a organismos encarregados de regulá-la a tarefa de controlar o desejo e manter a ordem e a justiça.

O indivíduo faz um contrato pelo qual renuncia a exercer seus desejos mais fundamentais em troca de bem-estar e segurança. E as estruturas sociais devem responder a essa solicitação, outorgando as condições necessárias para que esse sujeito se desenvolva, dirija essa força a atividades criativas, ache vias para a realização de seus desejos, enfim, devem promover a proteção e não deixar os sujeitos no desamparo, para que as tendências agressivas sejam levadas pelo caminho da criatividade. Ou seja, renunciamos a nossos desejos mais primários e individuais para formar parte do grupo e adaptamos nossos desejos ao que o grupo espera de nós. Ao mesmo tempo, demandamos do grupo reconhecimento de nossos direitos, de nossos desejos, proteção, amparo. Só assim o investimento mútuo será legitimado; ou seja, há uma permanente negociação. Quando essa negociação não é mais possível, necessariamente surgirão situações de violência.

É necessário que haja uma esperança de futuro garantido ou certo nível de certeza de poder construí-lo. Quando isso falta, ficamos diante de uma forma primordial de violência: a que nega a continuidade da vida psíquica harmônica, que nega a possibilidade de fazer planos para o futuro. Sem isso, a vida acaba. Essa perspectiva tem um grande impacto no imaginário social.

Certos atributos que antigamente deviam ser escondidos, pois colocavam em risco a convivência, atualmente devem ser mostrados ostensivamente. Nas empresas, por exemplo, têm sucesso os vendedores agressivos, os funcionários competitivos, quer dizer, aqueles capazes de trair qualquer princípio para ganhar do colega e produzir maior lucro.

O cenário

Não é por acaso que à violência que todos conhecemos hoje acrescentem-se manifestações inesperadas e até espetaculares, seja na prática, nas representações, seja nos centros, seja nas periferias. Há um duplo movimento de universalização e privatização da violência.

Mudou o mapa, mudaram as cores, multiplicaram-se os atores e as justificativas.

O atual estado mundial de globalização, a nova ordem, ou, se preferirem, desordem mundial, coloca a necessidade de redimensionarmos os conceitos com que abordamos as violências. É preciso tomar como referência as relações internacionais, o estado do Estado, da produção, as relações sociais orquestradas pelos valores e pelo individualismo moderno e o seu aprofundamento neoliberal.

Segundo WIEVIORKA (1997), a violência hoje, pelo menos como tendência, apresenta-se mais difusa e fragmentada: no lugar da violência política, a criminalidade, a delinquência, as pequenas ou grandes incivilidades. Aparece menos como explosão de conflitos expressivos das contradições estruturais clássicas e mais como reação ou resultado da exclusão social num sentido mais genérico.

Parece que é preciso que analisemos os fenômenos de violência no interior de **um espaço teórico complexo**, que considere o sujeito – que hoje está funcionando fora de qualquer sistema –; ou seja, é preciso considerar que os Estados estão enfraquecidos e recuam diante das atividades informais, do trabalho clandestino, da luta por territórios políticos e de tráfico, seja do que for, criando hiatos no tecido criado pelo contrato entre os indivíduos e a sociedade, de onde surgem muitas manifestações violentas. Hiatos são vazios sociais, em que não existem direitos, nem deveres e muito menos projetos, para os quais não há negociação possível.

A privatização da economia privatiza também a violência. A perda da centralidade da indústria produz desemprego e precarizações, enfraquece o sindicalismo e o sistema de relações profissionais. A crise social combina-se com a questão das identidades culturais, nacionais e étnicas e religiosas, produzindo violências fragmentadas e das mais variadas.

O individualismo aparece com duas faces contraditórias. De um lado, o indivíduo quer participar do que a modernidade oferece/promete. Ele quer continuar a consumir, se já o fazia, ou quer começar, se não o fazia. Tudo é oferecido indistintamente para todos pelos meios de comunicação de massa, num grande espetáculo mundializado, oferecido aos olhos e ao desejo, o que não quer dizer que seja acessível ao consumo. De outro lado, o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito, quer construir sua existência, sem ser dependente de papéis e normas, a não ser que os tenha escolhido.

Ele quer escolher um grupo, pois isso indica um pertencimento coletivo, uma identidade, mas ao mesmo tempo não quer ser subordinado aos valores e regras do grupo.

Podemos identificar diferenças nas ações violentas. De um lado, violências instrumentais, que têm finalidades objetivas e, por isso, consideradas estratégicas. De outro lado, ações que parecem ter por finalidade a produção de sentido e representam um esforço para produzir para si o que antes era oferecido pela cultura e pelas instituições.

Precisamos prestar atenção às novidades: o fato de ser ao mesmo tempo globalizada e localizada, geral e molecular, fragmentada e eclodida. Essa nova face da violência coloca a necessidade de que nossa reflexão vá de um extremo antropológico-sócio-histórico a outro centrado na pessoa. O pensamento de René Girard tem contribuído para que nos aproximemos de tal complexidade.

“Em René Girard a violência não é estranha ao homem; pelo contrário, coincide com gestos fundantes da identidade e da cultura.” (GUEDES, 2002)

Violência e escola

Como olhar para a violência da/na escola com essa perspectiva? O que há de próprio e/ou de novo no universo escolar que contribui para a eclosão de manifestações de violência, ou, colocando a questão de outra perspectiva, por que a escola tem tido dificuldade de lidar com essas manifestações? René Girard responderia que não temos conseguido ver que a lógica que organiza a escola é a lógica da violência e assim estamos impossibilitados de procurar caminhos para lidar com ela.

Diria ainda que nós educadores somos personagens e desempenhamos papéis no jogo da violência que é especialmente jogado na escola – nós professores, diretores, alunos e funcionários, todos que participam da dinâmica da instituição escolar. Para sermos sintéticos: estamos dizendo que as escolas são organizadas segundo a lógica da violência, uma lógica sacrificial, uma lógica de exclusão.

Do ponto de vista das relações no interior de uma instituição, isso pode ser traduzido por: as escolas têm uma forma de resolver os conflitos através da produção de bodes expiatórios. Enfrentar a questão da violência, nessa perspectiva, é trabalhar para mudar a lógica com que organizamos a convivência, ou seja, substituir a lógica da violência, que é uma lógica excludente, por uma lógica de inclusão.

Num primeiro momento, isso quer dizer que será necessário que, ao invés de esconder a violência, recusar-se a reconhecê-la, encobrando-a com uma violência maior transfigurada em justiça, é preciso explicitá-la, reconhecê-la, responsabilizar-se por ela e escolher a não-violência. Uma vez que

não se trata nem de pensar um vago ideal de não-violência, nem de seguir receitas mágicas, mas sim de encontrar caminhos, assim como a água encontra, mesmo nos terrenos mais adversos.

Tal situação indica que talvez a grande tarefa que se coloca para os educadores, para a escola e para a educação é responder à crise do viver juntos. Tarefa essencialmente ética. Trata-se da reinscrição dos valores, dos limites, da lei, sob novas referências. Trata-se de responder à pergunta inaugural da ética a cada momento: O que devo fazer diante de tal comportamento e de tal situação?

Para que seja ética, nossa pergunta não pode ser queixa, ou melhor, de queixa deve passar à abertura de espaço para uma reflexão comprometida com as demandas verificadas e sentidas. Ela evidencia a necessidade de dar novas respostas às novas situações. Indica a necessidade de abandonarmos a ilusória segurança das fórmulas prontas e, para isso, precisamos superar alguns mitos presentes na realidade educacional.

Um deles é o de que nós educadores somos vítimas, embora nosso destino fosse o dos heróis. Tal compreensão mítica da profissão de educador faz com que as respostas dadas sejam, muitas vezes, produtoras de bodes expiatórios, alimentadoras da violência e da lógica da exclusão. As respostas que são mera produção de bodes expiatórios são aquelas que tiram de si a responsabilidade e elegem o outro como culpado – o outro professor, o aluno, o dirigente, o diretor, a família, a televisão.

Uma perspectiva ética esforça-se para, ao responder, imprimir uma lógica de inclusão. Uma lógica que se paute na valorização do outro, no acolhimento e compreensão do diferente.

Para que as perguntas tenham um eixo ético, é preciso que as respostas façam sentido e que, portanto, não separem o individual do social, a sala de aula da escola, o professor do diretor, o aluno do professor, a escola da comunidade, como se fossem antagonistas, inimigos. A lógica da reflexão e da resposta deve ser a da inclusão e não a da exclusão.

Não podemos nos esquecer de que passamos da escola-caserna – repressiva, cheia de regulamentos estúpidos, onde os alunos criam-se resguardados, obrigados e contidos – para uma escola sem lei que, em nome da não diretividade, deixa fazer quase tudo.

Essa passagem de um mundo repressivo para um mundo sem lei constitui sem dúvida o contexto da crise que afeta hoje a identidade das instituições e das pessoas.

Não se trata de querer restaurar o passado; trata-se de descobrir uma prática capaz de criar mediações, espaços para o desenvolvimento, para a invenção de relações mais ou menos negociadas. A escola tem a obrigação de inventar respostas que permitam articular os conflitos. Na falta de

receitas, só podemos dizer que se coloca a necessidade de elaboração de um projeto e de uma prática pedagógica norteados pelo eixo ético da resposta à questão “O que devo fazer?”.

Para isso, é necessário humildade para olhar de frente e, se for o caso, aceitar perder parte do capital de hábitos e representações, desconstruir mitos e imagens. As regras morais precisam ser substituídas pela reflexão ética, o que significa desromantizar o papel do professor.

A crise dos resultados e dos modelos de produção de conhecimento indica que é preciso distinguir os conhecimentos específicos, mas não separá-los um do outro. Distinguir sem separar o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum, o geral do particular; o individual do social, ou seja, ocupar o espaço intermediário entre teoria e prática.

O desafio é desenvolver uma perspectiva de trabalho preocupada com a formação de uma visão de conjunto do homem e do conhecimento.

Estamos falando de um trabalho que não só se dispõe, mas é motivado pelos desafios do cotidiano, que, ao serem enfrentados passo a passo, constituem um caminho de produção de novos conhecimentos pedagógicos, ali onde eles se fazem necessários.

Trata-se de observar as atividades cotidianas na escola, apropriar-se da multiplicidade de relações que se estabeleceram, tendo como intenção aproveitá-las e modificá-las de forma cada vez mais consciente.

Para isso é preciso que estejamos dispostos a estudar, a interpretar o processo, a aprofundar o conhecimento, de forma a desvelar teoricamente o que se passa em nosso redor. Dispostos a desmistificar as contradições através do exercício das relações e da prática da reflexão. Dispostos a trocar experiências, aprofundar e elaborar a comunicação.

Referências Bibliográficas

DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. Trad. Evaristo Santos. Porto: Rés-Editora, 1984.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Trad. Marta Conceição Gambini. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra; Unesp, 1990.

GUEDES, Maria Luiza. *A tragédia invisível na escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.



Protagonismo Juvenil



Protagonismo juvenil e a educação para o desenvolvimento humano: uma nova equação de co-responsabilidade

Viviane Senna¹

*“Eu vou
Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
peito cheio de amores vãos...
Eu vou, por que não?”*

Alegria, Alegria, de Caetano Veloso

Talvez alguém se pergunte por que é importante trazer a juventude brasileira ao centro do debate ético, político e pedagógico. Por que privilegiar a juventude em um país que convive com imensas desigualdades sociais?

A maioria da sociedade brasileira, assim como os decisores públicos e, também, os educadores escolares e comunitários, está respondendo a essa questão a partir de uma visão de juventude muito em voga no Brasil e em outros países: priorizando o trabalho com jovens porque eles são parte do problema.

De fato, quem já não ouviu alguém falar que a juventude é um problema social? Isso porque, ao longo dos últimos anos, temos observado, apesar dos esforços realizados nos âmbitos das políticas públicas e da solidariedade social, que a chamada visão da problemática juvenil vem dando mostras de que está se agravando em nosso país. Cresce o número de pessoas que relacionam os jovens a violência, disseminação do uso de drogas lícitas e ilícitas, gravidez na adolescência e incidência das doenças sexualmente transmissíveis. Ou seja, é a visão negativa sobre a juventude.

Como conseqüência, os jovens estão ganhando centralidade na agenda de governantes, políticos, pensadores e educadores, mas, infelizmente, dentro dessa perspectiva negativa. Ver o jovem como um problema social conduz a ações equivocadas – assistencialistas, preventivistas, tutelares –, menos preocupadas em desenvolver seu potencial e mais voltadas a administrar as ameaças que os jovens representariam.

Outra parcela da sociedade – da qual o Instituto Ayrton Senna faz parte – não vê a juventude dessa forma e entende que está na hora de criar uma nova equação de co-responsabilidade ante o desafio da questão juvenil, tendo por base o consenso em torno de alguns pontos:

1. Encarar a **onda jovem** como uma extraordinária oportunidade para o avanço econômico, social e político do Brasil.
2. Olhar os jovens como **solução**, não mais como problema.
3. Criar uma **política de conjunto** que dê conta da inteireza e complexidade da tarefa coletiva que nos impusemos.
4. Ter consciência de que a orientação de todo esforço nacional deve levar à construção do **jovem que queremos**.
5. Assumir a convicção de que a política de juventude necessária tem de promover o **desenvolvimento pessoal, social e produtivo** da juventude.

É nesse sentido que o Instituto Ayrton Senna vem trabalhando em seus Programas de Juventude, como o *SuperAção Jovem*. Experimentamos na prática os pontos que expusemos acima e os traduzimos para as pessoas e organizações que atuam conosco em compromisso ético com a causa da juventude como solução, em vontade política para atuar em favor do jovem que queremos e em competência técnica para desenvolver os potenciais das gerações jovens.

O *SuperAção Jovem* é fruto da experiência que acumulamos nos últimos quatro anos de trabalho com juventude, construída a muitas mãos por especialistas, gestores, educadores e, principalmente, por jovens de muitos “Brasis”.

Jovens? Sim, esse é o princípio de nosso trabalho. A tecnologia social de educação para o desenvolvimento humano de jovens elaborada pelo Instituto tem os jovens como os principais parceiros e interlocutores nos itinerários formativos construídos, preparando-os para enfrentar os desafios de seu tempo e de sua existência.

É a partir dessa nova equação que trataremos o protagonismo juvenil, uma prática pedagógica ainda em construção, em que a inquietude e a inventividade dos jovens tornam-se um exercício de imaginação político-criadora em favor do desenvolvimento humano de nosso país.

Para criar oportunidades, é preciso um novo olhar

De nossa perspectiva, a visão do jovem como um problema é, hoje, um dos mais nocivos vícios do mundo adulto. Tão prejudicial quanto a falta de oportunidades de desenvolvimento é a existência de oportunidades em que o jovem é visto e tratado como carente, alienado ou temerário.

Por isso, acreditamos que, além de criar bons programas sociais e educativos para jovens, é preciso, ainda, contribuir para mudar a consciência social em nosso tempo. Mudar o olhar do mundo adulto e também dos jovens sobre a juventude. Isso é possível?

Sabemos que nosso tempo está marcado por caminhos e transições que ainda não se completaram. Dentre essas transições está uma profunda crise de valores – ética – em que as relações das pessoas entre si, com o outro, com o ambiente em que vivem e com o próprio sentido de viver estão a meio caminho entre a solidão, o cinismo, a força bruta, a exploração e a fome de sentido, de um lado, e, de outro lado, a busca de autodesenvolvimento, de compromisso com o desenvolvimento do outro e do entorno social, de sustentabilidade planetária, de reinvenção do mundo.

Essas transições afetam diretamente as relações intergeracionais. Qual rumo e qual ritmo o mundo adulto imprimirá à transmissão desses valores às novas gerações? Que lugar seremos capazes de atribuir aos mais jovens para que participem ativamente das decisões sobre o mundo que estamos construindo?

Assim como todas as pessoas e organizações comprometidas ética, política e pedagogicamente com a construção de sociedades mais justas, solidárias e democráticas, o Instituto Ayrton Senna trabalha ativamente sobre a consciência social do tempo em que estamos vivendo.

A experiência concreta de mobilização e advocacia sociais do Instituto mostra que é possível acelerar o ritmo de mudanças rumo ao país que queremos. Vamos tomar como exemplo disso a mídia, um dos responsáveis por essa visão negativa de juventude, que pode também ser uma grande aliada das transformações necessárias.

Desde 1997, por meio do Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo, o Instituto Ayrton Senna atua incentivando e apoiando investigações jornalísticas que abordem as questões infanto-juvenis sob a ótica do desenvolvimento humano, capazes de alterar o panorama da infância e da juventude. Os resultados de ações de mobilização social como o GP de Jornalismo – que é uma das estratégias utilizadas na aliança com a imprensa – podem ser aferidos com o monitoramento da mídia voltada às crianças e aos jovens, realizado anualmente pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi).

Em relação aos veículos voltados ao público jovem, nos últimos dois anos, esse monitoramento demonstra um dado inédito: a quantidade de matérias pautadas por temas socialmente relevantes superou os temas não relevantes para o desenvolvimento cidadão da juventude (53,85% em 2002 e 54,84% em 2003).

Diante do longo caminho que temos a percorrer, celebramos fatos como esse, pois essa mudança na mídia reflete uma tendência não somente de consolidação, mas de incremento do interesse pelo desenvolvimento da juventude.

Será que nossa sociedade esperava da mídia brasileira avanços como esse? Ou será que nossa vontade política está encoberta por essa pesada camada de descrença, ceticismo e isolamento?

Oportunidades para o desenvolvimento humano de jovens

Influir junto à mídia e aos decisores públicos e privados é imprescindível quando almejamos transformações sociais como esta: reconhecer os jovens como parceiros de seu desenvolvimento e do desenvolvimento de suas comunidades.

Outra abordagem necessária à ampliação da consciência social em relação à juventude se dá pelo desenvolvimento de competências junto aos jovens e às pessoas que atuam com jovens – gestores e educadores.

Aqui, nosso desafio não é menor do que convocar o compromisso ético e a vontade política da elite brasileira – formadores de opinião, empresários e governantes.

Diretores escolares, líderes comunitários, empreendedores sociais, educadores, pais, lideranças juvenis e cada jovem ou adolescente brasileiros são também decisivos para que esse novo olhar sobre juventude seja acompanhado de novos jeitos de ver, pensar, sentir, decidir e agir naqueles que ajudam a fazer o dia-a-dia dos jovens.

Como criar oportunidades para que essas pessoas – adultas e jovens – priorizem o desenvolvimento do potencial da juventude? É nesse ponto que o conceito de protagonismo juvenil mostra sua força transformadora no cotidiano de um país.

Protagonismo juvenil e desenvolvimento humano

O conceito de protagonismo juvenil é, como já dissemos, uma prática ainda em construção e ganha um novo sentido e significado quando trabalhado em propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento humano de jovens.

Se ainda é possível tratar a idéia desse protagonismo como um modismo, associando-a a qualquer tipo de participação dos jovens em ações sociais ou educativas, a noção de desenvolvimento humano passa a exigir uma nova consistência política e pedagógica.

Em que a noção de desenvolvimento humano amplia os horizontes do protagonismo juvenil? Desde sua formulação no Brasil pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa, o conceito de protagonismo juvenil guarda os genes do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD). Esse Paradigma concebe o desenvolvimento de um país ou comunidade para além do crescimento econômico, como o desenvolvimento das pessoas.

Colocando as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento, o Paradigma do Desenvolvimento Humano afirma entre seus princípios que todos são dotados de potencial e, para desenvolvê-lo, precisam de oportunidades e de preparação para fazer escolhas.

Foi a partir dessa compreensão que o Instituto Ayrton Senna, com o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, ressignificou a idéia de protagonismo juvenil.

Assim, nas práticas sociais e educativas promovidas pelo Instituto, esse protagonismo é mais do que um método pedagógico que propõe a participação de adolescentes e jovens no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, atuando como parte da solução e não do problema.

A ética e a ótica do desenvolvimento humano nos trazem uma concepção de mundo, de pessoa e de educação em que a participação juvenil está necessariamente vinculada à crescente promoção de autonomia, solidariedade e competência para as pessoas jovens.

Um trinômio para transformar potenciais em competências

Para que o conceito e a prática do protagonismo juvenil estivesse à altura das exigências éticas e pedagógicas do Paradigma do Desenvolvimento Humano, foi necessário somar outros dois eixos pedagógicos: a educação para valores e a cultura da trabalhabilidade.

Por quê? O salto que as gerações jovens terão de dar para atingirmos outro patamar em termos de desenvolvimento humano é ousado! Envolve a capacidade de transformarem a realidade e, ao mesmo tempo, a capacidade de transformarem a si mesmos. Para gerar desenvolvimento humano, as pessoas precisam estar à altura do mundo que desejam transformar.

Para darmos esse salto com os mais jovens, precisamos construir uma educação capaz de ativar o desenvolvimento do potencial que todos possuímos. E, além disso, é preciso transformar esse potencial em competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Somente assim cada jovem brasileiro estará preparado para fazer escolhas, para ser, conviver, conhecer e produzir na sociedade em que vivemos.

É isso o que o Instituto Ayrton Senna nomeia, pratica e transmite como Educação para o Desenvolvimento Humano²: a educação capaz de transformar potenciais em competências para a vida.

Assim, se o protagonismo juvenil é uma potente ferramenta de construção de atitudes solidárias do jovem em relação ao outro e ao mundo a seu redor, a educação para valores é a ferramenta pedagógica necessária para que esse mesmo jovem enfrente o ciclo de

2. Em março de 2004, o Instituto Ayrton Senna tornou-se a primeira organização não-acadêmica no mundo a receber a Cátedra Unesco em Educação e Desenvolvimento Humano. Em maio, lançou o livro *Educação para o Desenvolvimento Humano*, da Biblioteca Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Editora Saraiva.

desafios envolvidos no desejo de autocompreensão, auto-aceitação, auto-estima, autoproposição e autodeterminação, na busca da auto-realização e da plenitude humana.

Protagonismo gerando solidariedade e educação para valores gerando crescente autonomia são complementados por uma terceira ferramenta pedagógica: a cultura da trabalhabilidade.

De fato, promover a trabalhabilidade das gerações jovens no incerto mundo do trabalho do século XXI significa promover uma nova cultura. Uma nova atitude diante da vida e do trabalho. Essa nova atitude está marcada pelo desenvolvimento de novas competências produtivas, como a metacognição, o empreendedorismo e a capacidade de auto, hetero e co-gestão.

Autonomia, solidariedade e competência. Três atitudes diante de si mesmo, do outro, do conhecimento e do mundo do trabalho. Três atitudes somadas em um único conceito: a capacidade de transformar a si mesmo e ao mundo.

Educação para o desenvolvimento humano de jovens no Programa *Escola da Família*

Há um ano, recebemos do Governo do Estado de São Paulo uma missão compatível com nosso desejo de contribuir para o desenvolvimento do potencial da juventude paulista: levar às escolas públicas, abertas nos finais de semana, um novo modo de ver, entender, sentir e agir em relação aos jovens.

3. A coleção Mapa da Violência, uma série de pesquisas conduzidas pela Unesco no Brasil com o apoio do Instituto Ayrton Senna, aponta esse crescimento. O Mapa da Violência IV, lançado em junho de 2004, traçou um panorama da mortalidade na juventude brasileira e revela o crescimento da vitimização dos jovens, sobretudo em situações violentas como homicídios e acidentes de transporte. A taxa de homicídios entre os jovens (15 a 24 anos) subiu de 30% em 1980 para 54,5% em 2002, enquanto no restante da população permaneceu estável.

Preocupados com a crescente violência associada ao universo juvenil³, o Governo do Estado e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançaram o Programa *Escola da Família*. Dentre os objetivos desse programa governamental está a atenção especial aos jovens.

As 6 mil escolas paulistas lidam diariamente com cerca de 2 milhões dos 10,7 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 18 anos. Assim como na esmagadora maioria das escolas em todo o Brasil, esse relacionamento diário entre jovens e comunidade escolar é tenso e, muitas vezes, pouco educativo. A visão predominante sobre o jovem está pautada no problema, na indisciplina, no desinteresse, na prevenção de riscos, no fracasso escolar.

Nossa aposta, junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi em que os finais de semana na escola seriam a melhor porta de entrada para que os jovens demonstrassem à comunidade escolar todo o seu potencial. Afinal, do ponto de vista da Educação

para o Desenvolvimento Humano de Jovens, o tempo livre não é somente entretenimento, mas uma oportunidade para exercitar competências para a vida.

Nosso desafio? É de duas ordens: primeiro, desmontar a associação entre jovens e violência, dando relevo ao lado luminoso da juventude, à sua capacidade de criar novas sensibilidades, novos valores, novas atitudes na escola e na comunidade; segundo, capacitar em escala e continuamente gestores, educadores e jovens da comunidade escolar em Educação para o Desenvolvimento Humano.

Assim, no conjunto da proposta pedagógica do Programa *Escola da Família*, o Programa *SuperAção Jovem*, conduzido pelo Instituto Ayrton Senna, torna-se a ação estruturante para que a escola exerça uma nova pedagogia para a formação de jovens.

Um ano de implementação

Hoje, um ano após o início dessa parceria, podemos dizer com segurança que uma tendência irreversível está firmada em direção à formação do jovem autônomo, solidário e competente que tanto queremos, assim como em direção à escola necessária para a formação dos jovens que o Brasil tanto requer para desenvolver seu potencial como nação.

São mais de 1,7 mil escolas estaduais preparando-se para relacionar-se com jovens com base no desenvolvimento de seu potencial; são mais de 4,3 mil educadores profissionais e universitários em formação contínua pela equipe do Instituto; são 47,7 mil jovens já envolvidos com a transformação de si mesmos e da realidade a seu redor.

Para traduzir o impacto do *SuperAção Jovem* na capacidade de autodesenvolvimento, de compromisso com o desenvolvimento do outro e de seu entorno social, e também do desenvolvimento intelectual e da capacidade empreendedora dos jovens, nada melhor do que a voz dos atores que fazem esse Programa.

“Eu sou um grande vencedor porque, no SuperAção Jovem, eu supero todos os meus desafios, todos me ajudam e eu ajudo a todos quando precisam. Minha educadora, a Mônica Maria Garcia, é superlegal, tem muitas idéias, explica tudo direito para que não saia nada errado. Meus colegas são Vinícius, Tiago, Aline e Ariane. Também temos outra responsável pelo Programa Escola da Família, a Lúcia Efigênia da Silva, uma ótima educadora, aconselha todos muito bem. Ayrton Senna já faz parte da minha vida por meio do SuperAção. Quero que todos vejam quanto isso muda alguém. O pro-

jeto pelo qual trabalhamos é a Biblioteca Comunitária. OBRIGADO!” (Carlos Eduardo, 14 anos, E.E. Jardim Castanheiras, São José dos Campos, DE de São José dos Campos)

“Meu nome é José Roberto e minha profissão é ensinar. Lembro-me da primeira equipe que liderei como educador universitário no SuperAção Jovem, em setembro de 2003. Lembro também do olhar desconfiado dos jovens no momento em que entrei na sala de aula. Respirei fundo e tomei a palavra. Comecei falando sobre Ayrton Senna. Disse que eu gostava de comparar Senna com as estrelas do céu, porque da mesma forma que as estrelas continuam lindas e brilhantes, mesmo depois de terem completado todo seu ciclo de vida, Senna também continua brilhando e iluminando a vida de milhões de pessoas em nosso país. O olhar emocionado e um pouco confuso ficou claramente estampado nos rostos dos alunos. Foi quando mencionei o SuperAção Jovem, sem entrar em detalhes, porque eu só queria dar aos jovens a oportunidade de falarem o que estavam sentindo. Não demorou muito e uma aluna mencionou que não agüentava mais perder seus amigos para as drogas. Logo outra também opinou sobre esse mal em nossa sociedade e daí o assunto foi para violência. De repente outra jovem pede a palavra e argumenta que se a violência estava tão presente na vida das pessoas era por falta de emprego... Olhei para os lados e percebi que o grande milagre tinha acontecido. Lá estava eu, no meio daqueles jovens inconformados. Jovens que só queriam ser ouvidos. E eu os ouvi.” (José Roberto Menin de Toledo Filho, educador universitário, DE de Ituí)

“Interagir com jovens, num primeiro momento, nos faz imaginar um trabalho exaustivo e sem muito retorno, pois o ‘rótulo’ dado ao jovem de ‘irresponsável e descomprometido’ é muito pesado e difundido.

Porém, ao trabalhar com jovens do Game SuperAção, vi a grandeza que há por trás desse ‘rótulo’. Os jovens têm a oportunidade de mostrar seu potencial e sua vontade, sabem ser responsáveis, decidir, montar e realizar um projeto que é ‘seu’ e isso faz com que haja comprometimento.

Eles sabem que a idéia foi deles, que o projeto é deles e por isso o resultado só depende deles.” (Débora Fernanda Gregório de Sales, educadora profissional, E.E. Dorrival de Carvalho, Araraquara, DE de Araraquara)

“Quero relatar que hoje estive presente em uma videoconferência sobre o Saresp, em que se encontravam todos os diretores. Quando a dirigente fez uma reflexão sobre o assunto

e pediu relatos de diretores sobre como estava sendo trabalhado o reforço, dois deles citaram o Game SuperAção, em que os jovens resolveram atuar neste projeto (fortalecimento escolar), e o melhor de tudo é que estão conseguindo envolver os professores para apoiá-los. Depois da reunião alguns diretores me procuraram para falar sobre os projetos que estão surgindo. O fato é que os gestores estão se envolvendo e isso é muito importante para nossa causa que é o desenvolvimento do jovem.” (Ângela Galatti, ATP, DE de Taquaritinga)

É dentro em nós que as coisas são – desejo e força

Margarida Serrão¹

*“Isso de querer ser aquilo
que a gente é, ainda vai
nos levar além.”*

Paulo Leminsky

Há um provérbio chinês que diz: “Os pais dão aos filhos raízes e asas”. Fico pensando que é preciso ter raízes para poder voar. E o que significa ter raízes?

Ter raízes é ter história. Ter história é ter passado que sustente projetar futuro. Projetar futuro é voar.

Ter história é estar inserido numa ordem temporal, numa cadeia de significados e significantes, num antes e, conseqüentemente, num depois. Fazer parte de um tempo que nos precedeu e de outro que nos sucederá.

Dentro em nós

Quando nasce um bebê, temos diante de nós um ser com infinitas possibilidades, sobre quem recaem todas as projeções e fantasias de seus pais. Aquilo que ele vai ser, o que vai realizar, quão bonito será, suas conquistas, tudo o que poderá usufruir de melhor na vida é imaginado por nós para nosso rebento, aquele por nós gerado. E claro, se depender de nós, sofrimento algum irá atingi-lo, ninguém irá abandoná-lo, não será traído nem frustrado e todos os seus desejos – que, diga-se de passagem, serão legítimos – serão concretizados. Realizará nossos sonhos, seja fazendo o que não nos foi possível alcançar, seja reproduzindo nossos feitos, aqueles dos quais nos orgulhamos.

Porém, o filhote do homem nasce desarvorado. Despreparado para sobreviver, é especializado para o não específico. Somente submetido aos cuidados de uma maternagem, pode se constituir num projeto de homem. Não basta nascer de uma mulher e receber alimento e calor para se tornar homem. Essa humanização ocorre submetida aos cuidados de outras mãos humanas.

O recém-nascido bebê humano não tem consciência de seus limites, de seus contornos, nem de se constituir numa unidade. Como se fora pedaços soltos e fragmentados de partes de corpo. Esses pedaços de corpo desconectados vão se organizando na estrutura de um corpo à medida que seu invólucro tem sua superfície untada pelo toque materno.

Quando as mãos da mãe ensaboam, enxugam, trocam, despem, vestem, acariciam, elas untam a pele do bebê com uma camada afetiva que vai permitindo a colagem desses pedaços de corpo até se constituírem numa unidade: corpo=eu.

É essa colagem, essa organização de seu corpo como um todo, por meio do toque, que permite ao bebê a percepção de seus primeiros contornos – os corporais. Seu corpo separado do corpo materno.

1. Psicóloga, psicanalista e coordenadora do serviço de orientação educacional do Colégio Cândido Portinari, em Salvador (BA).

Desse toque participam a voz e o olhar, também continentes para a criança. A voz trazendo o calor do som humano e o olhar se transformando no primeiro espelho no qual a criança vai se mirar. Quem já viu ou se recorda do olhar que o bebê dirige à mãe no momento em que ela o alimenta? Todos os bebês no seio dirigem seu olhar para o rosto da mãe, especificamente para os olhos da mãe, e este olhar é de extrema paixão, uma paixão tamanha como não encontraremos em outro rosto. A paixão nos olhos do bebê é sua própria imagem refletida nos olhos maternos. Ele (ou a mãe?) se apaixona por si mesmo no outro.

No processo de se tornar sujeito, outros contornos se fazem necessários. Contornos responsáveis por dar ao bebê suas feições humanas, semelhantes às de seus pares, de modo a lhe permitir a convivência no grupo social ao qual pertence.

Assim, podemos pensar que esse filhote é inicialmente um bichinho com a boca aberta pronta a devorar mãe e mundo. Só à medida que se confrontar com limites, naturalmente dados e impostos, sofrerá frustrações que lhe possibilitarão talhar feições humanas em seu rosto. Sem as frustrações impostas pelos limites a seu querer onipotente, a criança não adquire as características necessárias para viver em sua comunidade. Portanto, os “nãos” ditos à criança são fundamentais para sua estruturação, para que não se torne um “monstrinho” de convivência impossível. De limite em limite, aprendendo a conviver com frustrações, a criança internaliza a lei que lhe permitirá aceitar estarmos todos submetidos a uma ordem que nos suplanta.

A constituição do sujeito desejante

Como vimos, o ser humano não nasce pronto. Não basta que duas células sexuais se juntem para que surja um homem. A constituição do sujeito se dá mediante duas operações psíquicas: a alienação e a separação.

O corpo biológico de uma criança se desenvolve no corpo da mãe, mas um bebê não é apenas um bolinho de carne, músculos, ossos. Há um corpo que se desenvolve no imaginário dos pais a partir do desejo destes, e esse corpo imaginário é a primeira forma de existência do homem. Essa existência, portanto, pode preceder até a própria concepção. No nascimento de uma criança, a mãe recebe seu bebê e faz a superposição do corpo imaginário com o biológico, reconhecendo então essa criança como sua. O corpo biológico passa a ser a matriz do corpo imaginário e o cordão umbilical cortado no real se reconstitui simbolicamente. Esse novo cordão que une mãe e bebê é agora responsável pela sustentação simbólica dessa criança inserida no discurso materno. Mãe e criança se encontram fascinadas uma pela outra, ligadas por um preenchimento absoluto – alienadas.

Mas da mesma forma que a gestação tem a duração de nove meses e, no parto, o cordão umbilical precisa ser cortado para que mãe e bebê possam sobreviver, também a ligação íntima entre os dois, essencial para dar existência ao novo ser, precisa ser rompida para que mãe e filho possam sobreviver como sujeitos. Se esse corte não se efetua, o filho permanece como o objeto que preenche todo o desejo materno, ficando impossibilitado de desejar ele mesmo.

É o pai o responsável por esse rompimento. É ele que, ao introduzir-se entre a mãe e o filho, opera o corte desse outro cordão, simbólico. Ao atrair o olhar materno para si, preenchendo seu desejo (da mãe), ocupando sua atenção e lhe dando prazer, o pai cumpre sua função, permitindo ao filho um espaço próprio em que pode inventar-se e descobrir-se.

E quando não há um pai?

Mesmo quando não há, pode existir um pai, posto ser este o representante do “terceiro” que, ao introduzir-se numa relação dual, rompe-a. No momento em que o olhar da mãe começa a se desviar para outro objeto e ela se interessa por algo ou alguém que não a criança, o olhar absoluto que recaía sobre seu filho se rompe. O terceiro introduz-se na relação. Inicia-se a separação.

Só por meio dessa separação dolorosa podem se formar dois sujeitos – a mãe e a criança –, ambos com duas cicatrizes: uma biológica, marcada no corpo, e outra psíquica, que assinala uma falta. O sujeito humano se constitui, portanto, *por* e *com* uma falta. Esse sujeito da falta passa a vida desejando e buscando algo da ordem do perdido, que venha iludi-la.

Iniciado na tenra infância, é na adolescência que o processo de separação se consolida. O cordão simbólico é nesse momento rompido pelo protagonista da história – o adolescente. No palco da vida, os pais, até então atores principais, precisam se tornar coadjuvantes para que o novo ator roube a cena. Roubar a cena é adquirir um lugar para si próprio. O adolescente tem de se afastar do lugar em que os pais o colocaram para encontrar o próprio lugar. Operação difícil e dolorosa, mas necessária para fazer parte da comunidade dos homens. Operação de validação da função paterna, momento em que a eficácia dessa função é posta à prova, pois é a ela que o adolescente apela para poder inventar as saídas que lhe permitirão encontrar uma identidade própria e fazer diferença entre seus pares.

Adolescência

O início da adolescência é marcado por modificações corporais acompanhadas de mudanças de interesse e de humor. Sem motivo aparente, o adolescente está triste ou feliz, bem ou mal-humo-

rado. As brincadeiras que antes lhe prendiam a atenção não fazem mais sentido. Instala-se a crise. Por crise entende-se: mudança brusca do equilíbrio conhecido, rompimento repentino, quebra.

Trata-se, principalmente, de uma crise de identidade. Quem sou eu? Eis a grande questão que tumultua o adolescente. Ele não aceita mais ser conhecido como “o(a) filho(a) de ...”. Quer uma identidade própria. Mas ainda não sabe qual. Para descobrir essa nova identidade, é preciso romper com os laços que o prendem à infância, com a dominância materna. Faz-se necessário desorganizar para reorganizar. Para isso, utiliza alguns dos “nãos” da infância e os transforma em “sins”. Fase de contestação, das quebras, da queda dos pais heróis, das transgressões.

Nesse período, é muito importante que os adultos que acompanham o adolescente compreendam seu momento, para avaliar as interdições que devem permanecer válidas e aquelas das quais podem abrir mão. O jovem que se desenvolve continua a precisar de limites estabelecidos de forma clara, firme e objetiva. Limites não são apenas proibições e impedimentos, mas contornos necessários à convivência humana. Devem ser, de preferência, fruto de diálogo, estabelecidos em conjunto.

Conviver com essa fase implica desafios constantes para os adultos envolvidos, pois, ao mesmo tempo em que se confronta com eles, o adolescente quer que se deixem aniquilar por seus movimentos e espera que mantenham a calma e sustentem posições de modo firme, porém afetivo. Adultos vítimas do jovem ou que pretendem saber o que é melhor para sua vida sem escutá-lo em nada contribuem para facilitar a passagem da infância para a idade adulta.

A adolescência reedita de forma intensa as questões da infância, principalmente as que não puderam ser resolvidas satisfatoriamente. O adolescente reedita exatamente o momento do corte necessário para que a vida se fizesse possível, só que agora se trata de sua vida enquanto sujeito que sente, pensa, escolhe, deseja. Ele reedita o lugar que ocupa junto aos pais e a internalização da lei à qual todos estamos submetidos. Essa lei nos fala da sexualidade e da morte. Fala da escolha de um sexo e de um objeto de amor. Fala de nossa incompletude e finitude. O tempo do paraíso prometido no “quando você crescer” confronta o adolescente “crescido” com a falta permanente. A dinâmica inicial entre a criança e seus pais, a posição assumida por aquela nessa triangulação marca sua inserção no coletivo, no social. Se no momento do nascimento a criança surge para os pais, na adolescência o jovem nasce para o mundo.

Esse segundo nascimento não se constitui numa travessia fácil para o adolescente e para os adultos que participam de sua vida. Talvez a travessia se torne inviável se não estiver sustentada por vínculos afetivos que permitam a expressão de questões pessoais e conduzam à autonomia, abrindo espaço para novos questionamentos, quebrando preconceitos e papéis fixos. Para tal, algumas condições são exigidas dos adultos envolvidos: disponibilidade interna, escuta, aceitação do jeito

de ser de cada um, reconhecimento das qualidades existentes no outro e confiança em sua capacidade de transformação pessoal.

Mas a passagem adolescente não se compõe apenas de turbulências. É momento de reconstruir, assumir novas posições e inventar saídas. O adolescente busca reconhecimento e deseja troca nas relações. Suas grandes questões são as mesmas de todos nós: quem sou eu, qual o meu valor, qual o sentido da existência? Em última instância, o que quer não o torna muito diferente dos adultos. Deseja ser escutado e reconhecido como alguém que possui idéias e sentimentos próprios e que pode tomar decisões e fazer escolhas para sua vida. Não são esses os anseios de todos nós?

Resiliência

O momento sociocultural em que vivemos é marcado por duas assertivas: a do **capitalismo** – tudo pode ser comprado – e a da **tecnologia** – há um produto para toda e qualquer falta. Isso significa dizer que vivemos numa sociedade que tenta apagar a lei que sustenta todas as outras e que reza não ser possível ter tudo. Dessa forma, nossa sociedade procura extinguir a falta constitutiva do ser humano, tamponando-a na medida em que cada indivíduo encontra o produto que lhe satisfaz. Para qualquer lado que nos voltemos, somos bombardeados pela promessa ilusória da felicidade obrigatória estampada em corpos perfeitos, rostos sorridentes e necessidades plenamente satisfeitas.

Uma cultura centrada em produtos que o indivíduo pode ter a qualquer momento conforme sua vontade gera uma insatisfação constante, pois não permite que a falta seja simbolizada. Resta, então, a busca desenfreada pelo ter. Ter tudo, ter qualquer coisa, ter mais. Ou reconhecer-se faltante e simbolizar a falta, o que significa criar saídas: pela arte, pela profissão, pelo amor, pela ação social...

Na ausência de referenciais, de ritos de passagem, de mito e de lei, o adolescente necessita de uma força extraordinária para confrontar-se com a questão do ser e amenizar a dor de descobrir-se mortal e incompleto.

Essa força se faz presente – basta que nosso olhar se detenha ao redor e observe mais profundamente os movimentos e as ações positivas produzidas por um grande número de jovens em suas comunidades, grupos, associações, escolas, a despeito das adversidades.

É inevitável que nos perguntemos: Por que alguns jovens crescem de modo saudável apesar das condições sociais e familiares desfavoráveis, enquanto outros sucumbem? Por que crianças em

situação de risco não desenvolvem o problema ao qual estão expostas e outras dele não escapam?
Por que uns e outros não?

Embora compreendamos a importância fundante dos primeiros anos de vida na constituição do sujeito, a existência é um processo multifacetado, dinâmico, que não decorre de um mecanismo determinado. Há sempre possibilidades encobertas de superação e recriação.

O conceito de resiliência oferece aí um campo de reflexão. O termo "resiliência", em sua origem, surge no âmbito da engenharia e se refere à capacidade de um material de recobrar sua forma original após ser submetido a uma pressão deformadora. Ampliado para o campo das ciências sociais e humanas, passou a designar a capacidade do indivíduo de fazer as coisas bem e realizar ações de forma socialmente aceitável em um contexto adverso que implica alto risco de efeitos negativos.

Estudiosos de casos de resiliência em crianças e adolescentes levantam indicadores para nortear a reflexão e posterior ação de pais, professores e educadores sociais. Apontam como componentes de uma ação resiliente a resistência ante a destruição, ou seja, a capacidade para proteger a própria integridade ameaçada e a capacidade para construir uma saída vital positiva apesar das circunstâncias difíceis. Muitas crianças e jovens criados na rua e que conseguiram inserir-se produtivamente na sociedade exemplificam esse ponto, assim como casos de sobreviventes de campos de concentração e afins. Tampouco precisamos de exemplos tão extremos; qualquer situação de adversidade precoce permite nossa reflexão.

A investigação particularizada de crianças e jovens resilientes indica algumas condições entre esses sujeitos:

- Redes sociais de apoio incondicional

Essas redes podem estar representadas pela família, ou pela escola, por determinado professor, por um educador social ou pela união de dois ou mais representantes.

A aceitação incondicional da criança ou do adolescente não implica a aceitação de sua conduta, mas sim o interesse genuíno por sua pessoa, assim como o oferecimento do espaço de escuta necessário para que se sinta acolhido num clima de confiança, a despeito de seus atos.

- Crença em algo superior a si que dá sentido à sua existência

Esse algo superior não diz respeito necessariamente a alguma fé religiosa, mas a algo que transcende a existência imediata e concreta, oferecendo sentido a ela. Por exemplo: a arte, a música, a dedicação a uma causa.

- Reconhecimento de possuir algum traço distintivo de valor

O sentimento de possuir um traço distintivo em relação aos demais, que seja valorizado e contribua positivamente para a convivência no grupo social, é fonte de resiliência.

Conseguir controlar os impulsos em situações-limite e dar conta de suas responsabilidades também representam vitórias significativas que favorecem uma atitude resiliente ante as adversidades.

- Senso de humor

A capacidade de enxergar espaços em situações de dificuldade em que o humor pode instalar-se parece abrir alternativas de ação e oportunizar a diminuição do sofrimento.

Aceitação dos fracassos, reconhecimento do sofrimento, ternura pelo imperfeito, capacidade de brincar, criatividade e o poder de rir de si mesmo são atitudes facilitadoras de resiliência. O humor propriamente dito parece ser por si só uma chave motriz da mesma.

Desejo e força

Refletindo sobre o que foi dito acerca da resiliência, é possível entrever inúmeras possibilidades de ação geradoras desse potencial presente nos seres humanos. Possibilidades e potencial que não podemos antecipar, mas apenas apostar em sua existência e atuar a seu favor.

Se os pais dão aos filhos raízes e asas, não são os únicos responsáveis pelo solo no qual essas raízes se desenvolvem, nem pelos ares em que as asas ensaiarão seus vôos.

Para o jovem, lançar-se no futuro é projetar para si os ideais que construiu ao longo de sua breve história. Os adultos significativos aí se incluem como interlocutores na construção de seus planos, escutando anseios, ouvindo questões, interessando-se por suas verdades, respeitando suas escolhas, reconhecendo seus valores. O projeto de vida de um jovem diz respeito ao adulto que quer ser, aos valores pelos quais quer viver e ao tipo de vida que deseja levar.

É dentro em nós que as coisas são. Admitir-se imperfeito e mortal, reconhecer-se incompleto e faltante, mas ainda assim capaz de exercer-se criativamente, produzindo marcas diferenciais no entorno, fazendo a diferença no âmbito pessoal e coletivo. Desejo e força.

Liberdade não é ideologia, é competência

Maria Clarice Baleeiro¹

*“E que ela faça vir o dia
Dia a dia mais feliz
E seja da alegria
Sempre uma aprendiz.”*

Mulher, Vou Dizer o Quanto Eu Te Amo, de Chico Buarque

Nasce o homem. Num primeiro momento, para a espécie e para o mundo. O nascer impõe limitações com as quais irá, constantemente, se deparar. E a falta será, paradoxalmente, presença constante em sua vida.

1. Coordenadora pedagógica do Colégio Sartre, em Recife.

Ao nascer a criança traz uma história – o desejo dos pais, os sonhos que tiveram, as idealizações, como a família se preparou para recebê-la. Enfim, uma gama de sonhos e desejos marca o vir ao mundo de cada um. Isso de certa forma influi na formação de todos nós e se constitui nas marcas da vida de cada sujeito.

Inicialmente, as relações da criança se restringem à mãe ou a quem exerce essa função; ampliam-se depois com a entrada do pai, que o faz quando a mãe o coloca como objeto de seu desejo e a criança percebe que existem outras referências para sua mãe e não apenas ela. O universo da criança se alarga, e o mundo deixa de ser apenas resultado da relação mãe-filho para ganhar novos contornos.

Paulatinamente, coisas e pessoas vão se acrescentando à história de relações de cada um, e a criança vai encontrando meios de responder a seus desconfortos, abandonos e faltas. Muitas vezes o faz por meio do brincar, quando simboliza, como forma de superar sentimentos hostis, afetos e angústias.

Mais tarde, com a entrada na escola, é possível à criança ampliar seu espaço de convivência, conhecer outras pessoas, trocar, estabelecer novas relações, socializar-se. Como também construir um conhecimento mais formal, que se liga ao que aprende na vida.

Na infância, são estabelecidas as bases, o alicerce de cada pessoa.

Num segundo momento, o homem nasce para si mesmo, para os outros e para a sociedade. Esse é o tempo de adolecer, quando entra num período em que vai reeditar o que viveu e ressignificar pessoas, sentimentos, relações. É quando sai do projeto dos pais para arquitetar o próprio projeto de vida.

Agora, são os seus sonhos, e é preciso que, ao ressignificar sua vida, reeditando conceitos, idéias, vivências e sonhos, comece a pensar no que ele deseja para si mesmo.

Esse é o tempo de romper, questionar, perder-se, encontrar-se. Onde vivencia perdas e lutos que vão, aos poucos, sendo elaborados, devendo daí surgir, como conseqüência, a estruturação de um projeto de vida que se espera coerente com seu querer.

Interessante pensar que esse ser que até agora, como criança, “soube” de certa forma lidar com seu corpo, com suas relações, começa, nesse momento, a sentir-se como estranho. O corpo não é mais o mesmo, seus pais ocupam outro lugar, sua identidade muda.

Quem é então esse ser que adolece? Não mais criança, ainda não é um adulto – adolescente apenas.

E quem é o adolescente senão o sujeito que entra num período de crise, onde nada mais é exatamente igual ao conhecido, e passa a ter de lidar com o novo – corpo, sentidos, sentimentos, relações?

Adolescer é crescer, mas também adoecer, pois tudo isso é acompanhado por um sofrimento emocional oriundo das transformações pelas quais tem de passar. Há um novo tempo por vir, mas essa passagem envolve uma gama de dificuldades e desafios a vencer.

E são diferentes as experiências adolescentes. Inicialmente, transformações corporais e alterações psíquicas advindas. Num segundo momento, o defrontar-se com sua sexualidade e a passagem da bissexualidade para a heterossexualidade. Por fim, a formação de novos vínculos com os pais, a preocupação com a questão profissional, a aceitação do novo corpo e dos processos psíquicos do mundo adulto.

Como resultado, a exigência de estabelecer uma identidade estável, de sentir o corpo como seu, de aceitar sua sexualidade e de se ajustar ao papel sexual adulto, tornando-se independente dos pais e fazendo uma escolha profissional.

Nessa fase, é muito forte o desejo de fazer o que os grandes, os adultos, fazem, assim como o de ter identidade própria, de ser alguém especial e diferente e não apenas mais um. No entanto, cada vez mais somos iguais, tudo é muito relativo e perdemos o que nos identifica como sujeitos únicos e diferentes. Por isso é preciso criar, reinventar.

Mas como ser adolescente hoje, em que o mundo adulto invade o infantil nos apelos de erotização, no excesso de comunicação, e onde tudo pode e o mundo parece não ter nem limites, nem fronteiras?

Como ser adolescente nesse momento em que a sociedade se estabelece em fortes bases de consumo e tudo assume um caráter de passageiro, efêmero, fugaz?

Sabemos que cada época tem suas questões e talvez a nossa, neste momento, seja esta: vivemos numa sociedade do espetáculo onde o supérfluo toma o lugar do indispensável. Quem tem fome não é aquele que não come e sim aquele que não tem utopias, nada para sonhar e desejar.

Dessa forma, fica difícil para o adolescente estabelecer um projeto para sua vida – não pode perder os sonhos, não pode se perder.

A globalização é um fato. Iniciou-se na economia e as economias se tornaram independentes umas das outras e, ao mesmo tempo, entrelaçadas, a ponto de todos os países serem afetados por algo

que aconteça em apenas um deles. A indústria, o comércio e outras atividades vão sendo, pouco a pouco, envolvidos nessa ciranda. O mundo passa a ter um novo traçado.

A globalização obriga a que todos os países descubram formas para participar no desenvolvimento das relações econômicas e mundiais, mas evidencia as diferenças, separa ganhadores e perdedores, aumenta distâncias de nível de crescimento e desenvolvimento.

E é nesse mundo – de oportunidades, mas também de necessidade de superação – que o adolescente é chamado a ser ator, agente de uma ação.

Primeiro, precisa aprender sobre si, aprender a ser. É importante então que passe por um processo de desenvolvimento pessoal em que não haja “ponto de chegada”, mas sim um “crescimento na direção da melhoria da qualidade das relações do jovem consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com a natureza. Para tanto, ele precisa aprender sobre si e sobre o seu mundo.”²

2. SERRÃO, Margarida,
BALEEIRO, Maria Clarice.
Aprendendo a ser e a conviver.
São Paulo: FTD, 1999. p. 13.

A partir daí, quando seus horizontes se alargam, ele deve aprender a fazer – logo, ser capacitado para o trabalho, poder atuar num mercado cada vez mais competitivo, em que a competência faz a diferença. Isso tudo propicia a construção de um projeto de vida, já que “o projeto de vida é a instância final de um projeto de desenvolvimento pessoal e social” (SERRÃO E BALEEIRO, *op. cit.*, p. 278).

A construção de um projeto de vida envolve diversas dimensões, incluindo a pessoal e a social, e requer uma visão de futuro e um compromisso com o presente e com sua relação com o passado, que se estrutura como uma construção pessoal que implica planos e metas que o jovem define para sua vida. Partir do quem sou eu para saber do outro e ampliar a visão de mundo e da forma como deseja atuar nesse mundo.

Ser ator é ser protagonista; segundo Gomes da Costa, “atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto, na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. Atuando, o jovem constrói sua autonomia, através da criação de espaços e situações que propiciam sua participação de forma positiva em seus espaços de convivência, em seu entorno e na sociedade como um todo.

A atuação no mundo possibilita um fazer prático nas situações reais, do corpo a corpo com a realidade, a partir da “atu-ação” em seu ambiente de convívio. Para tanto, é importante que o jovem sinta e perceba sua realidade e estabeleça relações, porque é dessa forma que se prepara para a cidadania.

Falar de cidadania é falar de “igualdade de oportunidades entre as pessoas, de consciência de que é possível transformar e conviver com as diferenças e que o bem-estar individual passa pelo bem-estar

coletivo” (SERRÃO & BALEEIRO, *op. cit.*, p. 13). Ser cidadão é ser membro de uma sociedade onde tem direitos e deveres e onde é chamado a participar de forma responsável e comprometida.

Como perdemos os rituais de passagem em que havia uma saída do mundo infantil e uma entrada no mundo adulto marcadas pela sociedade, sair do mundo infantil para o adulto exige cada vez mais que o adolescente busque formas de assumir as exigências que são feitas, encontrar uma posição definida e uma inserção no contexto social de maneira a não apenas marcar sua presença, mas fazê-la expandindo horizontes, saindo do que é seu para o que é nosso.

O projeto pessoal envolve uma série de condições, e o ato de sair do que é seu para o social, atuar, ser protagonista é muito difícil, porque implica abrir mão dos próprios sonhos para embarcar nos dos demais, sair do individual e passar para o social, que envolve o outro, o coletivo.

A princípio, parece que você vai abdicar de suas coisas, seus sonhos, seus desejos, para fazer o que é do outro. Na verdade, vai somar desejos, ampliar seu querer, alargar horizontes. Quando idealizamos e construímos um projeto de vida e nos tornamos protagonistas no mundo em que vivemos, estamos nos comprometendo com as questões relativas a nosso ser e a nosso estar no mundo.

Nesse processo, a educação se destaca num papel de extrema importância. Estamos falando da educação como algo que é indispensável à construção da sociedade e não como um milagre, capaz de acabar com todos os problemas que agridem a sociedade e a cada um de nós.

Falamos sim de uma educação que se estabeleça como uma política constante, como processo na construção da pessoa, das relações e do mundo. Uma educação ampla que, ao se voltar para a infância e para a adolescência, não só privilegie esse momento de vida, como também abarque o contexto familiar, o entorno e a sociedade.

As dificuldades sempre irão aparecer – exclusão social, desigualdade, violência, miséria e fome. Cada tempo e cada sociedade apresentam um quadro de conquistas e derrotas. O importante é não imergir na desilusão, mas, conhecendo as dificuldades, viver o momento e buscar construir o futuro, o que depende da visão que temos do mundo e do que investimos em sua construção.

Cada vez mais vivemos num mundo globalizado; pertencemos a uma comunidade específica, mas também ao mundo como um todo. As comunicações diminuem as distâncias, aproximam pessoas e lugares e não há como negar a existência de um apelo, cada vez maior, para vivermos e participarmos da vida em comunidade. O mundo torna-se mais democrático, as aberturas existem, mas isso não quer dizer que sempre haja solidariedade e cooperação.

Por isso a exigência de que encontremos formas diferentes de participar, sendo necessário ultrapassar limites e desafios. Vivemos entre o global e o particular, entre o universal e o singular. É preciso, nesse processo, estarmos atentos ao tempo. O imediatismo do moderno avança sobre as tradições e nos faz passar pelo risco de perdermos nossa história e não sabermos lidar com a competição, com a diversidade e com a desigualdade.

O conhecimento não encontra limites, porém nossa possibilidade de assimilação ocorre na proporção de nossa capacidade, de nossos talentos. Alguma coisa irá acontecer na medida em que formos capazes de nos responsabilizarmos por nosso projeto pessoal e de nos abriremos para algo mais amplo.

Nos últimos tempos, não há como negar a aceleração do processo de transformação da sociedade. Muitas vezes, essa evolução soa como ameaça e faz com que as pessoas se fechem em si mesmas, num individualismo que beira o egoísmo e a insensibilidade.

O mundo está cada vez mais povoado. As chances diminuem a todo o tempo porque não há como abarcar o contingente de pessoas cada vez mais interligadas. O que afeta um afeta todos os demais de imediato. Há uma disparidade entre conhecimento, nível de informação, conquistas tecnológicas e crescimento.

Portanto, como disse Jacques Delors, “preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” é hoje, mais do que nunca, uma tarefa primordial da educação.

Compreender a si mesmo e ao outro e compreender as relações que são estabelecidas fazem parte do processo de formação da identidade, do processo de crescimento e desenvolvimento pessoal. Ser diferente e ser igual, saber sobre si e sobre o outro, compreender a nós mesmos e aos demais. Ver-se e se espelhar no outro como forma de se conhecer melhor.

Conseqüentemente, a educação deve objetivar essencialmente o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões pessoal e social, buscando incluir os jovens, apesar da diversidade, nas esferas do saber e da construção de possibilidades.

O jovem tem o desafio de se incluir no social como forma de ser participativo e poder assumir responsabilidades. Inicialmente, incluir-se na própria comunidade, a começar pela família, pela comunidade local, pelo entorno, até poder abrir-se às demais comunidades, à sociedade como um todo.

O mundo cada vez mais virtual traz como conseqüência a perda do senso de realidade, o que dificulta essa inserção do jovem. Portanto, ser posto a serviço, protagonizar ações na sociedade exigem certo domínio do próprio desenvolvimento.

O processo educativo pelo qual cada jovem deve passar é amplo. Deve sair do desenvolvimento de talentos e aptidões e se alargar numa visão que alcance o ambiente humano, respeitando diversidades, tradições e diferenças.

Ser protagonista é ser responsável, é se inserir no mundo alicerçado nestes pilares da educação: **aprender a ser** – aprender sobre si, responder quem é, a que vem e do que é capaz –; **aprender a viver juntos** – você e sua relação com o outro, sendo cooperativo, convivendo com as diferenças, descobrindo suas especificidades e as dos demais, perceber que viver implica conhecer e se relacionar –; **aprender a conhecer** – mergulhar num universo mais amplo do que seu próprio mundo, vencer limites, ultrapassar, ampliar –; **aprender a fazer** – não apenas preparar-se para fazer, mas criar, recriar, transformar e evoluir no que se constitui como base de seu conhecimento, ir além, ser competente.

Atuar no mundo é dar rumo e diretriz à sua vida, é sair do espaço restrito, importante para a estruturação básica, e deparar-se com o afeto e com o saber contidos nos demais espaços.

Como é formado a partir do espaço social de pertença, cada ser, ao atuar, traz como premissa a ideologia subjacente àquele lugar, espaço de sonhos e idealizações. Tomando por esse viés, ideologia é sinônimo de teoria, esta sendo entendida como a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, indo desde a formação das idéias mais gerais até as mais específicas. “Dessa forma ela tem um papel de comando sobre a prática dos homens, que devem submeter-se aos critérios e mandamentos do teórico antes de agir”, diz Marilena Chauí. A ideologia afeta o pensamento e as ações das pessoas.

A ideologia representa a base para a ação, para o protagonismo, que podemos tomar como o fazer, decorrente de projetos que vão sendo construídos a partir das experiências vividas que traduzem as escolhas que cada um é capaz de realizar e sustentar. Escolhas efetivadas quando cada sujeito, ao se deparar com o vazio, busca respostas para dar conta de suas questões.

Para realizar seus projetos, no entanto, o jovem precisa ser competente no que faz e no que deseja realizar. Competência, segundo o dicionário Aurélio, é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto. A competência implica fazer acontecer aquilo que traz subjacente no bojo das idéias.

Mas a ideologia por si só não faz com que as coisas aconteçam. Surge a necessidade de uma força que impulse o sujeito a agir. A esse poder de fazer e praticar chamamos liberdade.

O que é liberdade? Nem sempre entendida, às vezes negada, questionada, ela faz parte da humanidade e tem sido, ao longo de seu desenvolvimento, uma questão sempre presente e portanto dis-

cutida e refletida. Para muitos, podemos ter controle sobre nossa vida e, como consequência, a liberdade é algo importante.

Basicamente, liberdade é a capacidade de fazer escolhas. Fazemos escolhas, e essas escolhas têm causa e efeito, níveis diferentes de importância e pressupõem várias alternativas. Ao fazê-las, precisamos estar cientes de que teremos de optar por alguma ou por algumas alternativas e renunciar às demais. Logo, liberdade também implica renúncia, ela apresenta limites; não podemos tudo, estamos limitados e condicionados a uma série de fatores que independem de nossa vontade. Somos sujeitos de falta.

Como participamos de uma organização social e política, é nela que iremos encontrar a maioria dos entraves relativos à liberdade. A liberdade é um direito e, como tal, constitui-se de forma inseparável dos demais direitos fundamentais do homem. Por isso, lutar por liberdade é também lutar pelas potencialidades da vida.

Sartre disse que estamos condenados a ser livres; não apenas escolhemos o que fazer, mas também quem somos. Não há como ser sem sentido; cada escolha tem suas razões e influi na forma como vamos viver nossas vidas. Muitas vezes, o pior é escolher sem razão.

Fazemos parte de um pensamento ocidental em que o indivíduo é o cerne da preocupação – daí sermos mais individualistas e, portanto, mais livres e independentes. A democracia traz valores como igualdade e liberdade. As pessoas podem fazer o que querem e a própria sociedade como um todo espera tomar decisões para sua existência.

O ruim disso é que podemos nos esquecer dos demais, das relações sociais e assumir a competição como base para nossa vida. Como resultante de nossa estruturação de pensamento, somos competitivos e não cooperativos.

A liberdade pressupõe responsabilidade e esta, entendida como “cumprimento de dever”, deve ser sua base de sustentação. Poder atuar livremente é responder pela ação que se executa. Por ser livre, escolho, mas tenho de assumir as consequências dessas escolhas e também do que nego, do que não faço, do que omito.

Ser livre nos confere um grande poder e esse poder tanto pode ser para o positivo quanto para o negativo, para o bem ou para o mal. Como sujeitos livres, também podemos consertar, retificar aquilo que percebemos não ter sido o melhor, não ter sido a escolha mais acertada.

A ideologia embasa escolhas e opções do indivíduo, mas não se realiza por si só. A liberdade permite decidir o que é melhor para cada um. Ela confere um grau de responsabilidade e implica o sujeito em seu projeto de vida.

Ser livre, portanto, é ser competente para viver o mundo a partir de seus desejos e de seus sonhos e, como isso requer comprometimento, exige do sujeito um posicionamento diante de si, dos outros e da vida.

A liberdade dá colorido ao viver. Faz com que nos sintamos sujeitos de nosso destino, capazes de escolher e de fazer dos sonhos realidade.

A liberdade é azul, branca, vermelha, verde ou amarela. A liberdade é da cor que cada um imprime a seu projeto de vida, a seu ser e estar no mundo.



O Projeto



Do sonho compartilhado ao projeto constituído

Cristina Cordeiro¹

*“Fazer da interrupção um caminho novo,
fazer da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada,
do sono, uma ponte,
da procura um encontro.”*

Fernando Sabino

Podemos dizer que sonhar é fugir do comum, é ir além das questões que automatizam nossas ações no dia-a-dia, é buscar alternativas, é explorar a vontade e a criatividade que estimulam o pensar e o agir, renovando e promovendo mudanças. A mudança exige vontade e planejamento. O sonho deixa de ser utopia quando é escolha, quando tem objetivos definidos, ações organizadas, compromisso das pessoas envolvidas e vai se transformando em aspirações que ampliam as oportunidades de realização. “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, diz Leonardo Boff.

A realização de um sonho se constitui num projeto. O projeto é um desejo que requer criação e construção coletivas, fruto de uma necessidade, de uma vontade compartilhada que traz a contribuição dos vários olhares e a riqueza das diversas habilidades. Ninguém realiza um sonho sozinho. Walt Disney afirmou certa vez: “Você pode sonhar, projetar, criar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo. Mas precisará de pessoas para tornar o sonho realidade”.

Sonhamos porque idealizamos, temos a capacidade de imaginar, projetar idéias e planejar ações a serem executadas. É do sonho que construímos um fazer, perseguindo o ideal e enfrentando o real com os limites que o cotidiano nos impõe. Sonhar, refletir, planejar, registrar, avaliar, replanejar é o que dá significado à ação para chegar às conquistas.

“Aprendi com a primavera a me deixar cortar

E a voltar sempre inteira.”

(Cecília Meireles)

A construção e a realização de um projeto impõe obstáculos, ao mesmo tempo em que revela que eles são pequenos diante da vontade de quem acredita e não perdeu a capacidade de persistir, sonhar, chorar, sorrir, emocionar-se.

Um projeto deve revelar as marcas de sua trajetória. Essas marcas constituem a história de um sonho que vai se concretizando e que vai se tornando parte do real. As marcas se tornam história quando registradas, quando seu corpo de idéias vai tomando forma por meio das palavras, das imagens, dos registros. O documento escrito de um projeto é a sistematização, a concretização e o registro de todo o processo. O documento do projeto pode servir como um poderoso instrumento de comunicação interna, criando em todos os envolvidos no processo um consenso quanto a objetivos, metas, ações necessárias, processo de avaliação e registro, delimitando responsabilidades e compromissos, além de fonte permanente de consulta. Esse documento também é um veículo de comunicação externa na divulgação da proposta, na valorização das intenções e até na captação de recursos e de credibilidade dos grupos sociais ou comunidades envolvidos.

1. Coordenadora Executiva do
Programa *Escola da Família*.

O processo de construção de um projeto, que marca a busca pela concretização de um sonho, provoca mudanças lentas, necessita de uma construção em teia, que vai se formando conforme os fios vão sendo tecidos e tramados. Essa teia de mãos deixa marcas significativas e revela a identidade dos grupos sociais.

*“Meus amigos quando me dão a mão,
sempre me deixam outra coisa:
presença,
olhar,
lembrança,
calor.
Meus amigos, quando me dão,
deixam na minha a sua mão.”*
(Paulo Leminski)

Tomando como rumo primordial a educação presente, os projetos educacionais se fundamentam na construção e transformação social futura. Presente e futuro nesse contexto andam juntos, na intenção pura e nítida de que a educação se reflète na sociedade e vice-versa.

Os projetos sociais visam, em sua essência, ao rompimento da “cultura do isolamento”, na busca pelo desenvolvimento de uma nova mentalidade, de novas capacidades e habilidades para atuação conjunta e compartilhada, que tenham como reflexo a construção da cultura do encontro, da troca, da tolerância e da paz.

Um projeto social surge de uma idéia, de um sonho que emerge da cabeça e do coração de quem busca o fortalecimento das pessoas e das comunidades. Essa busca exige competência, organização, conteúdo e intencionalidade para que permita aferir resultados eficazes. O projeto é o resultado de uma construção coletiva, de um consenso quanto aos objetivos e resultados, cujo primeiro passo se dá com a análise do contexto, da situação, do cenário e da realidade local e social.

“O que as pessoas dizem – como elas sentem e o que elas pensam e conhecem – são fatos tão valiosos e ‘científicos’ quanto a nota de um teste de QI ou a resposta a um questionário ou levantamento.”
(Van Der Eyken)

As pessoas têm necessidade de participação ativa no contexto social, necessidade de viverem juntas, de compartilharem habilidades, ideais, de se perceberem como protagonistas, de transforma-

rem desafios em conquistas e de se fortalecerem. O atendimento a essas expectativas é pressuposto essencial para a construção de um projeto social.

“Compreender os outros faz com que cada um conheça melhor a si mesmo.”

(Jacques Delors)

Um projeto educacional de responsabilidade social

A educação tem especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário. O espaço escolar deve ser destinado ao conhecimento das culturas, ao exercício da cidadania, ao sentimento de partilhar valores e ao respeito mútuo. As histórias, as brincadeiras, os detalhes, os gestos, os olhares se encontram em situações de construção que ensinam as pessoas a conviver, a sorrir, a aplaudir num espaço envolvente e acolhedor e a reconhecer-se nas ações compartilhadas que acolhem e incluem os diferentes saberes.

Na busca de resgatar a cultura lúdica, revelar a identidade local, transformar a escola num espaço envolvente onde as marcas da comunidade estejam presentes, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, lança o Programa *Escola da Família*, em 23 de agosto de 2003.

Para o Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, “o Programa *Escola da Família* torna as escolas, nos finais de semana, o espaço privilegiado de convivência familiar e comunitária, oferecendo, principalmente aos jovens, oportunidades de lazer, canais de auto-expressão”.

“Na informalidade da vivência cultural e da prática esportiva, o programa aproxima ainda mais professores e alunos, trazendo igualmente a comunidade para dentro da escola.”

(Geraldo Alckmin)

O Programa *Escola da Família* promove a abertura das quase 6 mil escolas públicas estaduais aos finais de semana, nos 645 municípios do Estado de São Paulo, com o propósito de oferecer às comunidades um espaço voltado para a prática da cidadania, ampliando as oportunidades individuais e coletivas para a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais e, com isso, fortalecer a imagem da escola e o sentimento de pertencimento da comunidade pelo que é público.

“A educação não pode concentrar-se em reunir pessoas fazendo-as aderir a valores comuns. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.”

(Jacques Delors)

Disponibilizar espaços e equipamentos da Rede Pública Estadual aos sábados e domingos significa ampliar as oportunidades para o encontro, para a troca de experiências e de olhares, promovendo o respeito pelo outro. O espaço e o tempo escolares ampliados tornam as escolas um meio que se coloca na busca constante de parcerias com outras instituições culturais e sociais, promovendo valores democráticos, enriquecendo a cultura geral, a formação de competências educacionais, desenvolvendo a cooperação e a solidariedade e instalando uma cultura de paz e de respeito em oposição à violência. Neste caso, um dos principais papéis da educação é dotar a humanidade de capacidade para administrar seu desenvolvimento. Fazer com que cada um tome seu destino nas mãos e participe de modo responsável na construção do processo da sociedade em que vive.

Para o Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, “a implementação desse Programa mostrará a toda a população paulista que nossa rede de ensino consegue aliar a competência técnico-pedagógica ao idealismo de quem reconhece a importância de seu papel no momento histórico e tempera essa atuação com o indispensável amor no cumprimento de suas tarefas”.

Essa trajetória de inovação na Educação se situa em promover a abertura total das escolas estaduais. Nesse sentido, a Unesco lançou em 2000 o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, beneficiando jovens e toda comunidade, estimulando dessa forma uma relação mais íntima com a escola.

Como forma de clarear metas, objetivos e procedimentos, foi firmado um acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado da Educação e a Unesco – o Prodoc, que é o primeiro documento que define a intencionalidade em abrir caminhos para uma política pública que beneficia a comunidade em geral.

Todas as ações do Programa devem ser organizadas em projetos, que são o caminho entre a palavra e a ação de educador. O projeto é a intenção que se concretiza no conjunto de atividades planejadas e inter-relacionadas, aliadas ao contexto para alcançar um objetivo específico. No Programa *Escola da Família*, um conjunto de projetos almeja o mesmo fim, estabelecendo prioridades nas intervenções e nas construções coletivas. Todas as atividades planejadas têm em vista criar oportunidades para a ampliação de horizontes e perspectivas para os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade intra e extra-escolar, a auto-estima e a identidade cultural das populações.

“Encontrar o sentido é desvelar a própria identidade

Conhecer o tempo que passou

Saber da convergência desse tempo no presente

Mergulhar na eternidade do agora...”

(Ruy Cezar Espírito Santo)

A grade de atividades proposta para o desenvolvimento do Programa *Escola da Família* em todas as unidades escolares é norteada por quatro eixos: Cultura, Esporte, Qualificação para o Trabalho e Saúde. As atividades possibilitam a ampliação do universo cultural, favorecem a inclusão social, revelam talentos e promovem a auto-estima daqueles que descobrem suas capacidades intra e interpessoais. Permitem, assim, a aquisição de competências e a descoberta de habilidades para o mercado de trabalho para aqueles que não tiveram essa oportunidade, ou para aqueles que, em algum momento da vida, perderam a capacidade de acreditar em seus potenciais pessoais, sociais, cognitivos e produtivos. Toda a grade de atividades tende a promover a qualidade de vida e direcionar o olhar para a preservação de nosso bem maior: a vida. Uma vida que é única e que só tem sentido quando vivida com qualidade, compartilhada com o outro.

Os eixos de atividades, desenvolvidos por meio de projetos, funcionam como o fio condutor que subsidia, orienta, organiza e fundamenta as ações desenvolvidas aos finais de semana, dando espaço para a disseminação da cultura local, para o atendimento das necessidades contextuais e para as manifestações regionais. Essa valorização revela uma característica que é essencial para o sucesso do Programa: o respeito pelas pessoas. Dessa forma, espaços organizados e ações intencionais favorecem a convivência na prática, promovendo a cultura de paz.

É preciso ter clareza dos diferentes papéis de atuação dos educadores quando se pensa em projetos sociais. Cada um precisa ter sua especificidade respeitada e valorizada para que o projeto se torne uma ação transformadora das condições sociais atuais.

“Cada grupo está no eterno movimento de ir e vir no caminho da mistura, do igualar-se até a diferenciação, a busca de criar uma identidade onde cada um possa sentir-se reconhecido. Este caminho pulsa temporariamente, embora no âmbito lógico, fazendo infinitas combinações entre o eu e o outro. Euoutro, eu/outro, outro eu OUTROS.”

(Juliana Davini)

No Programa *Escola da Família*, a formação dos educadores abrange uma metodologia prático-reflexiva e participativa, partindo do pressuposto de que todo projeto deve ser pensado como um processo grupal, fruto de uma construção coletiva. Assim, todos os atores envolvidos participam do processo com seus conhecimentos específicos, com suas práticas enriquecidas, com seus múltiplos olhares da realidade e suas distintas leituras de mundo. Essa diversidade garante a riqueza das relações e permite a compreensão das diversas visões de mundo, dos diferentes interesses e desejos manifestos.

No fluxo das interações, os significados e sentidos são construídos na concepção da totalidade humana e social, registrando no tempo e espaço a história de uma prática criadora, sensível e consciente de ações instrumentalizadoras nesse processo de humanização.

Um projeto que parte de uma metodologia participativa funciona como um *jogo interativo*, cheio de ensaios, erros e acertos, onde todos os *jogadores* descobrem que são inúmeras as vantagens quando o direito e o respeito pelo outro é preservado. Essa interação permite a descoberta daquilo que somos capazes de realizar com o outro e para o outro.

Esses *jogadores/atores sociais* se descobrem como protagonistas de ações que revertem desafios em conquistas.

Contudo, as interações favorecem o desenvolvimento cognitivo social, manifestando-se no processo de aquisição de competências, controle de impulsos, adaptação às normas estabelecidas, superação do egocentrismo e ampliação do próprio ponto de vista.

São muitos os atores que contribuem para o sucesso do Programa: a comunidade local, voluntários, parceiros, empresários, jovens, idosos, crianças, pais, o corpo diretivo das escolas, os professores, os universitários, as autoridades oficiais e os educadores do Programa. O empenho desses atores desencadeia ações inovadoras nos espaços escolares, ampliando os canais de comunicação, edificando uma sociedade mais solidária e fortalecida e contribuindo para a construção de uma cultura de paz, com o desafio de recriar um novo sentido para as condições humanas e com o desenvolvimento de ações para compreender os novos cenários de coexistências que definam os valores norteadores no âmbito social. Eliminando, na medida do possível, fatores que dificultam o relacionamento solidário, possibilitando por meio de um melhor convívio um olhar mais atento e mais apurado sobre o cotidiano das relações, não tratando as vulnerabilidades como simples fraquezas, mas sim como parte do processo de crescimento inerente às ações humanas, possibilitando alternativas de superação.

O dom do olhar se dá com o exercício. Já dizia Dewey: “Todos sabem que ver através de um microscópio ou telescópio requer aprendizado, assim como ver uma paisagem tal qual o geólogo a vê. A idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares é uma das razões para o atraso das artes entre nós”.

Ver é perceber as diferenças significativas, gerando relações em caminhos de afeto inerentes a todas as linguagens. O olhar não envolve apenas ter uma visão, mas implica perceber cada partícula de sua individualidade, de sua história, de sua cultura, em seu tempo.

“Os olhos nos dizem do Agora

Nos trazem do presente

Nos situam na relação.

Buscar o outro

É buscar o seu olhar
É descobrir a luz...
(Ruy Cezar Espírito Santo)

Nesse processo de resgate dos olhares, das relações, das pessoas, o Programa *Escola da Família* conta com uma equipe que atua com responsabilidade, num clima de confiança baseado na ética e no autêntico diálogo, valorizando a construção coletiva, criando base para trabalho maior de aprendizagem e favorecendo um relacionamento mais significativo.

A educação do século XXI vem definindo sua trajetória de se firmar como sendo a de renovações e mudanças, sinalizando tendências que devem se concretizar com a formação permanente do ser humano e com a participação de sujeitos mais ativos, com capacidade de entender o mundo em que vivem e nele intervir de forma harmoniosa. É essa Educação que aproxima as pessoas de um universo onde todos têm a responsabilidade de formar pessoas mais felizes.

A capacidade de aprender a aprender, o saber pensar e agir com autonomia e responsabilidade são desafios reais para a escola do presente. Parece utopia? Mas o que seria de nós sem a utopia, sem nossos sonhos? A utopia nos obriga a buscar no horizonte novas possibilidades e metas. E talvez uma grande utopia em educação seja a constituição da cidadania plena. É triste a educação que não constrói para o sonho.

É nesse conceito de educação que o Programa *Escola da Família* se constitui. Sendo o resultado da conjugação de esforços de todos os atores sociais envolvidos e comprometidos na construção de uma sociedade mais fortalecida e feliz, capaz de sonhar sonhos possíveis. Esse trabalho representa um ato de cidadania, de solidariedade e construção de seres humanos mais complexos, críticos e participativos em sua coletividade, para a formação de atitudes positivas que valorizem a vida. Atitudes entusiastas, em uma ação viva e amorosa que deixa marcas nessa história que cada um de nós constrói.

“Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça,
É preciso ter sonho, sempre.
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter
Fé na vida.”
(*Maria, Maria*, de Milton Nascimento e Fernando Brant)

Referências Bibliográficas

- ÁVILA, Célia M. da (Coord.). *Gestão de projetos sociais*. 3. ed. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária (AAPCS), 2001. [Coleção Gestores Sociais]
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC, Unesco, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa Escola da Família. *Manual Operativo do Programa Escola da Família*. São Paulo: FDE, 2003.
- SOUZA, César. *Você é do tamanho do seu sonho: estratégias para concretizar projetos pessoais, empresariais e comunitários*. São Paulo: Gente, 2003.

Parceria



Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social

Antonio Carlos Martinelli¹

“Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde vai morar.”

Lygia Bojunga Nunes

“O século 21 será a era das alianças. Nessa era, a cooperação entre organizações sem fins lucrativos e empresas comerciais crescerá em frequência e importância estratégica. As relações de cooperação migrarão progressivamente das alianças tradicionalmente filantrópicas, caracterizadas pelo doador benevolente e donatário agradecido, para alianças estratégicas.”²

1. Consultor em Cidadania Empresarial, conselheiro do Gife e senior fellow do Instituto Synergos.

2. AUSTIN, James E. *Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor*. São Paulo: Futura, 2001.

Antigas e novas alianças

A parceria começou no paraíso terrestre, com Adão e Eva. Nós existimos por conta da parceria de nossos pais. O ser humano se dá conta de sua limitação e anda sempre em busca de uma complementação. Está embutida no conceito de parceria a consciência de limitações. O impulso gregário é o caminho para a complementação. “Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte de terra firme”, dizia John Donne, poeta inglês. A busca de parceria se dá tanto no plano individual como no plano das organizações. A globalização é a exacerbação dessa tendência. Porém, se remontarmos ao nascimento do conceito “Terceiro Setor”, no Brasil, cada agente era cioso de seu espaço até para não permitir que outros buscassem créditos ali. Muitas empresas queriam financiar trabalhos com exclusividade, para deterem a visibilidade exclusiva do projeto. Hoje, isso está muito diferente. É necessário realmente que se perceba que os problemas são comuns e que ninguém pode resolvê-los sozinho. A parceria se impõe como a integração sinérgica de recursos, de talentos e conhecimentos, de tal maneira que a resultante seja superior às contribuições individuais.

Outro ponto que me parece importante na parceria diz respeito à preparação gradual das duas partes. A empresa precisa ter um planejamento de seu projeto social e definir o foco de sua ação, com o mesmo cuidado com que planeja seus negócios. A escola parte de um diagnóstico de suas necessidades e demandas como organização de serviço. Mas é importante levar em conta que a parceria vai colaborar para que a empresa também realize a missão que definiu para seu projeto social. Então não se trata de preparar uma “lista de supermercado”, mas de saber como a empresa opera. Nenhum parceiro deve impor o que vai ser feito. O projeto brotará do consenso das partes, levando em conta as prioridades da organização social, o foco e os recursos da empresa parceira.

Os três poderes

A viabilidade de uma nação depende da convergência de forças de três setores: o Estado, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada. O Estado, com macroscopo, atua na definição de

políticas públicas. A iniciativa privada está relacionada ao desenvolvimento e à geração de riquezas. A sociedade organizada, ou o recém-descoberto Terceiro Setor, procura dar conta, autonomamente, de algumas de suas próprias demandas. A harmonia entre esses tríplices vetores só é possível sob o conceito da subsidiariedade, isto é, de ações complementares. E nesse particular, os últimos 15 anos foram marcados, no Brasil, pela consolidação do Terceiro Setor, expressão da responsabilidade da sociedade civil. Nesse contexto, as empresas particularmente estão surgindo como novos atores no cenário social, aperfeiçoando princípios e práticas no relacionamento com clientes, funcionários, governo, sociedade, meio ambiente, e com os próprios acionistas – interlocutores chamados *stakeholders*³. A responsabilidade social se manifesta na forma ética e transparente com que a empresa administra as expectativas, as demandas desses interlocutores, na interdependência de cada parceiro com a empresa.

3. Grupos distintos de pessoas que interdependem de uma organização.

Já o grande papel da iniciativa privada na área social não é resolver macroproblemas, mas contribuir com experiências exitosas para subsidiar a definição de políticas públicas.

Se houver uma integração desses três setores, quem se beneficia com isso? Cada um deles e, obviamente, a população. Não dá mais para dizer quem deve fazer o quê. Trata-se de buscar meios de compatibilização. A integração entre os três setores deve encaminhar-se para um diálogo cada vez mais estreito.

Somando para multiplicar

As empresas estão tomando consciência de que podem fazer alguma coisa para a sociedade, além de cuidar de seus números e de seus negócios. Isso no Brasil tem evoluído muito de uns 15 anos para cá. Antes as doações eram a prática generalizada. Hoje, já está sendo disseminada a cultura de parceria, com implementação de programas nesse sentido. A Fundação Bunge, por exemplo, desenvolve um programa emblemático, o *Comunidade Educativa*, que mobiliza funcionários para atuar como voluntários, desenvolvendo projetos sob medida junto a escolas públicas. Cada vez mais empresas, de maneira direta ou por meio de uma fundação, estão buscando se organizar para expressar sua responsabilidade social, mediante parcerias com entidades sociais e, particularmente, com instituições dedicadas à Educação. A escola pública foi uma das últimas, talvez, a ingressar nesse cenário. Ainda há muitas resistências entre as partes. Mas hoje estão em busca de maior contato. O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) tem 85% dos associados trabalhando com Educação.

Da doação à parceria

No setor de Educação, tudo é processo e acho que vem ocorrendo uma evolução muito grande. As parcerias podem ser imaginadas como um *continuum*, que cresce qualitativamente. Mas é possível identificar alguns estágios característicos. Do ponto de vista da empresa, há um estágio inicial que seria o da filantropia, da mera doação, sem compromisso nem envolvimento das pessoas. A tradição brasileira atuou e ainda atua validamente no terreno da caridade, não só em situações de emergência, mas como forma habitual de ajudar o necessitado. Depois, há o estágio das intervenções pontuais, pela prestação de algum tipo de serviço, principalmente em datas comemorativas: Natal, Dia das Crianças etc., quando um grupo de funcionários planeja alguma atividade, como um evento sem continuidade. O terceiro estágio envolve uma participação mais integrada, com a definição por consenso de objetivos, de um plano de ação com uma série de atividades para alcançá-los. É o trabalho por projeto. Nota-se que, à medida que se avança nesse contínuo, maior é o valor agregado aos parceiros. Nesse estágio, como há uma participação íntima entre as partes, supõe-se uma compatibilidade de valores, de missão e de visão de cada lado.

O motor das parcerias

As parcerias vão depender muito da percepção recíproca da cultura dos parceiros e de suas motivações. Por que você dá uma esmola na rua? De alguma maneira, você dá ou para efetivamente ajudar, ou por sentimento de culpa, ou para se sentir bem consigo mesmo. As motivações da pessoa jurídica, por intermédio de suas lideranças, não são muito diferentes. A empresa pode ter se motivado ou por consciência de sua responsabilidade social, ou por buscar visibilidade, ou até mesmo por modismo. A mídia, hoje, tem dado espaço ao assunto, ao contrário de outras épocas. Virou um interesse jornalístico que reflete uma mudança de cultura da própria sociedade.

Acho que a motivação crescente é a consciência da responsabilidade social, pelo compromisso real com valores como o bem comum. Da motivação principal vai depender, em grande parte, toda a evolução da parceria. Esse fator é muito importante, porque é uma decorrência dos valores das lideranças da empresa, de suas crenças a respeito da área social. Há uma lógica nessa iniciativa: as empresas buscam na sociedade seus clientes, seus funcionários, seus fornecedores e todos os insumos de que precisam para operar. É moralmente defensável que ela tente retribuir com alguma forma de participação comunitária.

Há certa evolução nesse sentido, isto é, que as empresas tenham essa consciência da necessidade de investimento em ações sociais e, em especial, na Educação.

Contribuíram enormemente para essa evolução no Brasil o aparecimento, entre outras organizações sociais, do Gife e do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, marcos estratégicos na construção de uma cultura de responsabilidade social empresarial. Essa nova visão pode ser sintetizada no pensamento de John Whitehead, ex-presidente da Goldman Sachs:

“Não pense que a parceria é algum tipo de caridade pela qual seremos recompensados no Céu. Você é recompensado de imediato porque sua empresa será reconhecida como sendo consciente de sua responsabilidade social. Você atrairá funcionários de melhor qualidade, subirão as cotações de suas ações e toda sorte de boas oportunidades advirão disso”.

O trabalho social das empresas, ao mesmo tempo em que reflete sua responsabilidade social, evidencia a consistência de seus negócios. Já existem no Brasil alguns fundos de ações de empresas reconhecidas como socialmente responsáveis. Esses fundos têm um desempenho superior ao da média do mercado. Deduz-se que as empresas socialmente responsáveis são mais estáveis e eficazes. Pode-se concluir que ser ético e socialmente responsável é também lucrativo.

Empresa e escola: diálogo possível

Há muitas semelhanças entre uma empresa e uma entidade dedicada ao ensino. Ambas são organizações, que têm público-alvo, recursos humanos e materiais, conhecimentos específicos. Entretanto, por diferirem nos objetivos, ambas acabam por criar uma cultura própria, um ritmo bastante diferente. A empresa lida com números, prazos, competição. Isso acaba por desenvolver nas pessoas uma maneira muito própria de perceber e se relacionar com o mundo. Já a escola lida com o humano, com a educação, que é um processo de extrema complexidade, acarretando nos educadores uma percepção mais sensível e um ritmo diferente do da empresa. Essas desigualdades podem dificultar a parceria, mas não são obstáculos intransponíveis.

Os parceiros precisam se dar conta das diferenças e empaticamente contemplar os dois lados. Cada um deve conhecer a linguagem cultural do outro, ambos devem ser “bilíngües”. Suas contribuições são complementares.

Pode-se comparar a parceria com a relação homem–mulher, que começa com um olhar, com uma paquera, namoro etc., e se firma na medida dos pontos de convergência, dos interesses comuns.

Para isso é necessário que as partes se conheçam cada vez mais e declarem abertamente suas intenções. O que deve ser evitado é a fixação no preconceito e em generalizações.

Homem algum é uma ilha

Ao longo da história, a humanidade tem passado por alguns estágios: a *sociedade agrícola*, a *sociedade industrial* e, agora, a *sociedade do conhecimento*. Qualquer produto ou serviço, por simples que seja, está hoje impregnado de tecnologia, que é a aplicação do conhecimento. Essa verdadeira revolução vem acontecendo aceleradamente mais no âmbito empresarial, e muito longe da escola. Mas é a escola que tem como missão ser um poderoso centro irradiador do conhecimento humano. Só isso já seria motivo suficiente para dizer que a escola não pode ficar alienada; ela tem de se abrir para incorporar influências de outras fontes. A escola, para poder responder às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, precisa estar integrada nessa corrente, por meio de parcerias, e tomar iniciativa nessa empreitada.

O Programa *Escola da Família* é um sinal e um convite de abertura à comunidade. Foi planejado não apenas para a cessão do espaço físico nos fins de semana, mas também para a ampliação da escola à comunidade. Uma escola em Interlagos (SP) disponibilizou, com êxito, seu programa de oficinas para a comunidade. Pode-se imaginar como deve ter mudado a atitude das pessoas em relação à escola. Não é mais a “escola do governo”, mas sim um agente de integração que poderá transformar-se em uma incubadora de parcerias.

Parceria não é geração espontânea

A escola deve preparar-se, capacitar-se, conhecer seu entorno. Não pode ficar esperando que venham procurá-la. Deve ser pró-ativa, empreendedora. Comece por fazer um levantamento sobre as empresas e as organizações existentes na região e convidá-las para conhecer a escola. Que tal um café da manhã com empresários e líderes comunitários? Não para pedir, mas para que eles conheçam a escola. É quase um comportamento de sedução. Os dois lados da parceria precisam se conhecer bem. Mas faz parte da sedução ter sensibilidade para as demandas do outro. No caso, procurar descobrir, dentro de limites, em que uma parceria beneficiaria a empresa. A parceria deve ser um bom negócio para ambos os lados.

Outro ponto diz respeito à liderança. O êxito de qualquer organização humana passa pelo capítulo da liderança. Não será essa fraqueza um dos calcanhares-de-aquiles de nosso sistema de

ensino? As carências materiais da escola são superáveis. O que não pode é prevalecerem carências de idealismo, de visão progressista, para poder dizer: “Estamos aqui, mas com seu apoio (humano e material) queremos chegar lá”. Salto qualitativo, valor agregado – esses são os autênticos produtos de uma parceria eficaz. Vera Pinho, diretora de uma escola pública no Morro do Papagaio, em Belo Horizonte, declarou em um seminário: “Os empresários acham que só precisamos de dinheiro; nós precisamos de capacitação profissional e envolvimento da empresa num apadrinhamento que nos permita voar mais alto”. Oxalá houvesse o espírito de uma Vera Pinho em cada escola!

Aqui se encontra um ponto crucial de convergência entre as culturas das duas organizações. Nada motiva mais um empresário do que aceitar desafios dessa natureza.

Em busca da missão

As empresas estão se profissionalizando também em suas ações sociais, definindo sua área temática (Educação, Cultura, Meio Ambiente...) e um foco, criando, então, sua missão. Quando se busca uma empresa como parceira, é preciso saber qual sua área de atuação. Não adianta mais bater em porta errada. A empresa quando estabelece um projeto tem como desejo realizar sua missão. Ela quer que o parceiro a ajude nessa realização. Ela não está mais disponível para tudo. Existem até guias de financiadores de projetos, que trazem o perfil de cada um, o que financiam etc. Alguns guias podem ser encontrados em entidades como Abong, Amankay e Pró-Bocaina.

A vez do pequeno parceiro

Uma empresa pequena pode se aproximar de uma escola pública e fazer um trabalho proporcional à sua capacidade. Talvez não vá poder investir muitos recursos, mas o maior talento que uma empresa tem são as pessoas. Elas é que fazem a diferença, podem criar situações novas. Basta algum talento especial para fazer a diferença. Muitas vezes, a parceria não é um projeto estratégico profundo. Pode começar com uma ação simples, mas que acabe mexendo com as pessoas e quebrando a rotina da escola. Em um programa de voluntariado de uma empresa, quando os voluntários chegavam à escola era uma alegria muito grande, porque eles iam brincar com as crianças. Desenvolver uma ação complementar como essa proporciona um grande benefício e pode resgatar um pouco de nossa “escola risonha e franca”!

“É dando que se recebe” (São Francisco de Assis)

A escola é um campo experimental excelente e um espaço de motivação para voluntários, os funcionários envolvidos. Um estudo de 188 empresas nos EUA revelou que o moral dos funcionários, o clima organizacional e a auto-estima eram três vezes maiores em empresas intensamente envolvidas com as comunidades⁴. Além disso, as pessoas percebem que a empresa, afóra o interesse pelos próprios negócios, também se preocupa com a comunidade. Notam que se trata de uma empresa cidadã, que tem uma visão mais ampla. Quando um funcionário entra em um projeto social, abre-se uma perspectiva muito maior, descobrem-se novas lideranças e talentos, muitas vezes soterrados pela rotina de trabalho.

4. STECKL & SIMON. *Doing best by doing good: how to use public purpose partnership to boost profit and benefit your community*. New York: Dutton, 1992. p. 25.

Cada vez mais consumidores e candidatos a emprego estão preferindo empresas socialmente responsáveis, que tenham projetos sociais, por serem mais confiáveis. Nos EUA, uma empresa dificilmente consegue êxito na captação de recursos na Bolsa sem apresentar um nutrido portfólio de projetos sociais.

Um negócio onde todos lucram

A empresa que investe em ações sociais vem sendo cada vez mais valorizada e isso está se instalando de maneira irreversível. Muitas empresas começaram até de uma maneira muito “marqueteira”, esperando resultados comerciais a curto prazo, mas estão se convencendo de que no investimento social o ganho é de médio e longo prazos. Hoje a busca por maior qualidade nos projetos é muito maior. Até a mídia se mostra bastante crítica em relação às segundas intenções das empresas. Em um estágio mais avançado de parcerias, poderá haver aproximação íntima entre a escola pública e os demais setores da sociedade civil, possibilitando uma troca de valores e convergindo para a formação integral de cidadãos, caminho crítico para viabilizar uma nação.

Voluntariado



Os incomodados que mudem o mundo

Milú Villela¹

*“(...) o prazer da abelha é colher o mel da flor,
mas o prazer da flor é conceder o mel à abelha (...)
E para ambas, abelha e flor, dar e receber prazer
é uma necessidade e um êxtase.”*

Kahlil Gibran

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as experiências de voluntariado que vêm sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras de Educação Básica, em especial aquelas que visam criar um espaço democrático de participação e convivência entre a escola – direção, coordenação, professores, pais, alunos e funcionários – e a comunidade local.

Inicialmente se pretende apresentar os referenciais teóricos e práticos que embasam as propostas, formuladas pelo Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, de apoio às escolas, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com a Unesco.

Para discutir o tema Voluntariado Educativo, partiremos do modo como ele é desenvolvido pelas escolas que, ao utilizarem o trabalho voluntário como estratégia para articular o conteúdo escolar às práticas sociais e alavancar a participação efetiva das famílias em atividades escolares, vêm percebendo certa melhora na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresentaremos algumas dicas de gestão de voluntariado na escola, abrangendo o projeto pedagógico, a mobilização e os resultados obtidos pelas escolas do Estado de São Paulo.

A escola como reflexo da sociedade em que vivemos

A escola cada vez mais é palco de discussões no mundo contemporâneo. E, ao que tudo indica, já nos acostumamos aos comentários daqueles que insistem em fazer comparações entre a escola pública de antigamente e a de hoje. Lamentam suas deficiências, a ausência de qualidade do ensino, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a falta de valores que manifestam, a violência intramuros, a ausência das famílias – mas pouco as comunidades fazem para superar esse quadro, esquecendo-se de que a escola é apenas e tão-somente o reflexo da sociedade em que vivemos.

A Constituição Federal de 1988 avançou no sentido de prover mecanismos que pudessem garantir a Educação Básica como um direito de todos, um dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado pela sociedade. É também nesse período que a sociedade brasileira passa a reconhecer esse anseio da população, e suas elites empresariais começam a perceber que, para impulsionar o desenvolvimento econômico do País, faz-se necessário colocar, de fato, a educação escolar entre as prioridades nacionais.

1. Presidente do Faça Parte –
Instituto Brasil Voluntário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Federal nº 9.394/96 – LDB) reafirma os princípios da Constituição, reconhece que a educação é um ato complexo que envolve toda a sociedade e acrescenta que ela deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade. Além disso, define que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

Essa lei reflete um consenso possível entre aqueles que foram nossos representantes eleitos e os representantes da sociedade, principalmente os educadores, que participaram das discussões para a elaboração de nossa carta educacional. Mas o que significa uma lei se a sociedade desconhece que sua participação é condição essencial para efetivá-la?

Os educadores reconhecem que essa lei que aprova a Carta Magna da Educação Escolar apresenta avanços – mas o que significa esse avanço? Na verdade, as camadas mais populares ainda desconhecem seus direitos, e nem sempre sabem que sua participação é condição essencial para fazer valer a lei e melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Aos poucos a população começa a se conscientizar de que é preciso lutar por um desenvolvimento mais justo e democrático, que faça diminuir as diferenças sociais existentes, priorizando a educação escolar e abrindo espaço para que cada vez mais pessoas possam exercer a cidadania plena.

A educação como meio de promoção social

A educação é o principal instrumento de promoção da cidadania, e a escola é este *locus*, onde todos podem ter acesso aos conhecimentos universais e básicos que lhes permitam atuar em um mundo cada dia mais avançado científica e tecnologicamente.

Na convicção de que uma sociedade que se pretende democrática e justa valoriza a educação escolar e colabora para que um ensino de melhor qualidade possa ser oferecido, o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário decidiu fazer sua parte. Com base em estudos e nas vivências de contexto – tanto nacionais como internacionais –, o Faça Parte aos poucos consolidou uma proposta destinada a estimular o voluntariado educativo nas escolas, como estratégia de valorização da escola e de seus profissionais.

Neste artigo pretendemos destacar as duas formas mais frequentes de voluntariado que podem ocorrer no âmbito escolar. Identificamos um voluntariado que acontece “de fora para dentro” da escola, em que os voluntários da comunidade e de outras instituições locais – como as igre-

jas, as associações de bairro e outras organizações sociais – participam das atividades escolares, doando tempo, trabalho e talento para a comunidade escolar. Esse tipo de voluntariado tem sido bastante estimulado por propostas como o Programa *Amigos da Escola* da Rede Globo, e também por projetos oficiais das secretarias de educação, que promovem a abertura das escolas públicas para a comunidade, como o Programa *Escola da Família*, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

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

Outro tipo de voluntariado que podemos identificar é o *educativo*, que acontece de “dentro para fora” da escola – e que constitui o fulcro da proposta do Faça Parte. Seu objetivo é estimular professores e alunos a realizar um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado, articulando conhecimentos escolares e práticas sociais, por meio de projetos de voluntariado que possam auxiliar o desenvolvimento dos saberes escolares através do envolvimento de alunos em ações solidárias, contribuindo para uma melhor qualidade de vida da comunidade em que a escola está inserida.

O voluntariado em outros países

Pesquisar sobre as experiências de voluntariado em países como Itália, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Peru e Argentina foi fundamental para o amadurecimento do programa do Faça Parte. Algumas reflexões e propostas que seguem são fruto de um rico intercâmbio de idéias e de construção de consensos entre dirigentes de organizações vinculadas ao voluntariado juvenil, a partir do seminário organizado pelo ICP e pelo BID Juventude². Tais propostas passaram a constituir um plano que deverá servir de base para organizar as futuras ações desses países.

2. ICP – Inovações em Participações Cívicas e BID-Juventude – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Importante destacar que no Brasil, assim como na Itália, o termo que vem sendo utilizado para definir a aplicação do voluntariado como ferramenta de educação é “voluntariado educativo”. Em outros países, tal como nos Estados Unidos, Canadá e Argentina, o conceito adotado é o da aprendizagem em serviço, do termo em inglês “*service learning*”. Os participantes desse seminário reconheceram que nem sempre esses termos têm a mesma conotação entre os países, mas perceberam a importância de que é preciso estabelecer alguns consensos entre as organizações participantes, dos quais destacamos os que seguem:

- A visão de que os jovens são protagonistas das ações e não os destinatários, e que portanto devem ser valorizados como atores de hoje, e não somente como promessa para o futuro.
- Independentemente da idade ou da condição socioeconômica, todos podem realizar ações construtivas na sociedade.
- O voluntariado educativo pode ser visto como forma de participação democrática e transformadora da realidade, capaz de superar o ativismo meramente assistencialista ou compensatório.
- Uma visão das políticas de juventude protagonizadas não somente pelo Estado, mas pelo conjunto de atores institucionais, sociais e governamentais, devendo ser orientadas não a setores e grupos, mas aos diferentes grupos de jovens de nossa sociedade.

Os participantes do Seminário Latino-Americano e do Caribe, reunidos na Argentina em meados de abril de 2004, reconheceram os benefícios do voluntariado para o desenvolvimento da personalidade dos jovens, assinalando que “o voluntariado é simultaneamente uma etapa de passagem e uma etapa de fundamentação para os projetos de vida”.

Pesquisas desenvolvidas nesses países indicam que as pessoas que desenvolveram ações solidárias ou de voluntariado na juventude tendem a manter ao longo da vida níveis de compromisso social e participação política superiores aos de quem não passou por esse tipo de experiência. De uma forma geral, as discussões no Seminário Latino-Americano indicam que:

- os jovens são aqueles que melhor podem chegar a seus pares, no sentido de encontrar respostas positivas para compartilhar linguagens e atitudes e de contribuir para a prevenção da adoção de condutas de risco. A atitude positiva é o melhor instrumento para a prevenção e superação dessa problemática;
- participar de iniciativas de voluntariado permite aos jovens desenvolver atividades que incidam em seu contexto, fortalecer sua auto-estima, estar em contato com seus pares e com adultos que oferecem modelos de referência positivos;
- o voluntariado educativo é uma ferramenta-chave para consolidar a participação política e democrática ainda incipiente em países latino-americanos.

Assim, pode-se dizer que é importante reconhecer a necessidade de fortalecer todas as formas de voluntariado escolar, principalmente as que expressam a cultura popular e a vida cotidiana das escolas, da comunidade e dos jovens cujas condições de vida oferecem maior índice de vulnerabilidade.

A percepção da população sobre sua impotência para promover mudanças que tornem a sociedade mais justa e democrática pode ser revertida a partir da abertura de espaços para que os jovens exerçam atividades – quer planejadas por eles, quer orientadas por educadores – que possam modificar positivamente a realidade. O voluntariado pode ser a melhor vacina contra o círculo de dependência, imobilismo e passividade política da população contra as injustiças sociais.

A solidariedade e o voluntariado nas escolas paulistas – perspectivas e casos

A exemplo do que ocorre em muitos países, cada vez mais professores e gestores da educação descobrem no voluntariado educativo uma motivação para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Ele complementa o trabalho do professor em sala de aula com elementos que enriquecem o tratamento de temas transversais e o uso da metodologia de projetos. A preocupação fundamental do voluntariado educativo é centrada não no serviço a ser prestado pelo aluno, mas sim na formação desse jovem, tanto pelo desempenho de sua atividade voluntária quanto pelo desenvolvimento articulado dos saberes escolares.

Ao aderir a essa idéia, a escola formula seus próprios projetos, introduzindo os conceitos e a prática do voluntariado educativo em sua proposta pedagógica. Sem desvirtuar as funções essenciais de formação e construção do conhecimento, o voluntariado educativo exerce na escola uma função catalisadora e estimuladora do exercício da cidadania, preparando o aluno para a participação social e política. O conhecimento escolar passa a ser valorizado pelo estudante e pela comunidade, reforçando o papel primordial da escola.

É preciso estimular cada vez mais o crescimento do voluntariado entre os jovens no Brasil. É preciso criar canais para receber toda essa energia transformadora da juventude, com todo o seu idealismo e vontade de mudar o mundo.

O jovem precisa ser preparado para ter uma visão sociopolítica. Para tanto, é fundamental despertá-lo para suas responsabilidades sociais. As atividades ou projetos de voluntariado realizados pelos alunos sob orientação da escola permitem que eles sejam agentes de transformação da realidade, contribuindo para o despertar de suas habilidades empreendedoras.

Seguramente, essa mobilização só ocorre quando se faz presente a liderança eficaz da direção e dos professores da escola, principalmente quando ela conta com o apoio e o incentivo da comunidade local.

Sendo assim, o espaço da escola deve ser sempre educativo, razão pela qual podemos entender que o voluntariado exercido de fora para dentro dos muros da escola também deve ser educativo. Esse tipo de voluntariado tem ocorrido nas escolas por meio de parcerias ou da prestação de serviços voluntários pela família dos alunos, representantes da comunidade e de organizações sociais. Um exemplo bem-sucedido desse tipo de voluntariado pode ser constatado a partir da implementação, pela própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do Programa *Escola da Família*, cujos objetivos já foram abordados no início deste artigo.

Portanto, diferentes objetivos embasam as ações de diferentes atores junto às escolas, e qualquer organização ou pessoa que deseje atuar voluntariamente nas escolas precisa conhecer seu funcionamento e suas necessidades para que a colaboração seja bem recebida pela comunidade escolar.

Nesse sentido, nenhuma ação deve ocorrer na escola sem o conhecimento e a aprovação de seus atores internos. Para tanto, porém, não basta a autorização explícita da direção da escola. Essa instituição é constituída por diferentes atores e precisa de uma participação mais efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Escola (CE) e o Grêmio Escolar (GE) constituem canais com potencial ainda pouco explorado para o desenvolvimento de uma cultura participativa e de fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade.

Somente com o fortalecimento dessas instituições e com a democratização das relações internas da escola será possível que políticas públicas de abertura da escola para a comunidade possam se tornar projetos assumidos como parte da proposta político-pedagógica.

Dicas para a implementação e gestão do voluntariado educativo

A seguir, destacamos algumas dicas que, direta ou indiretamente, foram citadas pelas escolas de São Paulo na inscrição do Selo Escola Solidária 2003 e que podem facilitar a organização de uma gestão escolar democrática e participativa:

- Regimento Escolar – Estabelece os princípios e diretrizes básicos para a organização da gestão de uma escola democrática. Cada escola estadual elabora seu próprio regimento. Ao conhecê-lo, é possível saber como participar e melhorar, por exemplo, as regras básicas de convivência entre a comunidade e a escola.
- Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres (Decreto nº 48.408, de 6 de janeiro de 2004) – Organize a Diretoria Executiva e mobilize a comunidade para participar das diretorias (financeira, cultural, esportiva, social e patrimonial).

- Grêmios Estudantis – Organizado como entidade representativa dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais, está previsto na Lei Federal nº 7.398, de 1985.

- Conselho de Escola – Também conhecido como Colegiado, tem caráter deliberativo e é formado por representantes do estabelecimento de ensino, pais e alunos. Sua ação pode constituir o principal canal de gestão democrática da escola. Suas atribuições e constituição estão estabelecidas no Artigo 95 da Lei Complementar nº 444/35.

Para implementar o voluntariado educativo, é importante ler com atenção as seguintes normas:

- Trabalho voluntário (a Lei Federal nº 9.608/98 regulamenta o trabalho voluntário) – O voluntário deve assinar uma declaração de que está ciente dessa lei.

- Resolução nº 143, de 29 de agosto de 2002, que dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário – Escola Solidária. Essa norma orienta as escolas para o reconhecimento do voluntariado educativo no histórico escolar ou por meio de certificações.

Mobilizar e compartilhar

Um projeto de mobilização na escola, para obter êxito, necessita da existência de um grupo de pessoas que partilhem de um propósito comum.

Cada participante deve ter uma compreensão adequada de seu campo de atuação. É preciso que haja clareza do que cada um pode e quer fazer, bem como um clima de respeito e confiança entre as pessoas do grupo.

As *aprendizagens básicas de convivência* – como aprender a respeitar o outro, a comunicar-se, a integrar, a decidir em grupo, a cuidar-se, a cuidar do meio ambiente, a valorizar o saber social – devem servir de diretrizes para a convivência do grupo.

É preciso que as pessoas envolvidas possuam as informações necessárias e se sintam seguras quanto ao reconhecimento e à valorização, e tenham confiança de que seu trabalho será importante para o resultado do grupo. As propostas precisam ser claras e realistas, devem respeitar os limites de atuação possível, não ser explicitadas ou percebidas como cobrança, para que todos participem efetivamente da ação. Para tanto, é preciso destacar a importância do “reconhecimento e da comemoração” ao final de uma etapa bem-sucedida.

Projetos de voluntariado e o Programa *Escola da Família*

Muitos são os projetos de voluntariado desenvolvidos nas escolas de todo o Brasil. Por meio do Selo Escola Solidária 2003, pudemos identificar mais de mil escolas solidárias em São Paulo que vêm desenvolvendo ações nas mais diferentes áreas (Saúde, Educação, Meio Ambiente, Cidadania, Cultura e Esporte) para um público bastante diversificado (crianças, idosos, comunidade escolar, portadores de necessidades especiais etc.), com muita criatividade, boa vontade e dinamismo.

Por exemplo, na Escola Estadual Prof^a Didita Cardoso Alves, de Carapicuíba, várias atividades vêm sendo postas em prática, como palestras sobre reeducação alimentar e reaproveitamento de alimentos, caminhadas pela paz, e também vários cursos nos fins de semana, entre os quais os de artesanato, capoeira, violão, xadrez, ginástica para a terceira idade, basquete, vôlei, jazz, axé e teatro.

A E.E. Armando Sestini, de Caieiras, desenvolveu um projeto de confecção de brinquedos populares, embasados no tema gerador “folclore”, manufaturados por alunos e professores e distribuídos a um orfanato e uma creche da comunidade.

Já a ETE Rocha Mendes, de São Paulo, executa o Projeto *Viva Melhor* desde o Ano Internacional do Voluntário (2001). O projeto consiste em realizar diferentes oficinas, como as de desenho e pintura, música e informática, voltadas para alunos portadores de deficiência mental e auditiva da Escola República do Paraguai. A ETE tem por objetivo formar cidadãos socialmente responsáveis, capazes de lidar com as diferenças e de trabalhar pela inclusão social.

Em São Paulo, professores e alunos da E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli montaram no Grêmio Estudantil, em um lugar de bastante destaque, um painel muito bonito e colorido, no qual publicavam o nome de alunos com grande número de faltas, com o intuito de reduzir o grave problema de evasão escolar na comunidade. Graças à divulgação, os alunos assíduos, vendo os nomes dos colegas afixados no mural, foram até a casa deles, conversaram com a família e fizeram o convite para que retornassem à escola. Como resultado dessa ação, em menos de quinze dias mais de 80% dos alunos faltosos já haviam retornado às atividades escolares.

O projeto da E.E. Prof^a Josepha Cubas da Silva, de Ourinhos, consiste em ministrar noções de informática para pais de alunos desempregados ou que estão em busca de um aprimoramento profissional. As aulas são dadas aos sábados, e os participantes recebem um certificado ao final do curso.

A E.E. Ascendino Reis, de São Paulo, em parceria com o Hospital São Camilo, desenvolve o Projeto *Gotas Voluntárias*, centrado na doação de sangue. Alunos e professores participam de grupos de discussão e fazem panfletagem em lugares públicos das redondezas – nas ruas, nas casas, em

estabelecimentos comerciais, nas estações de metrô. Em pouco mais de uma semana, a escola conseguiu coletar 250 bolsas de sangue com a campanha.

São ações como essas e tantas outras que nos orgulham e nos mostram como as escolas fazem a diferença ao trabalharem pela construção de um mundo melhor para todos.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Org.). *Casos e contos: viagem por um Brasil solidário*. São Paulo: Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

SBERGA, Adair Aparecida. *Voluntariado educativo*. São Paulo: Fundação Educar DPaschoal / Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, 2002. [Coleção Jovem Voluntário, Escola Solidária]

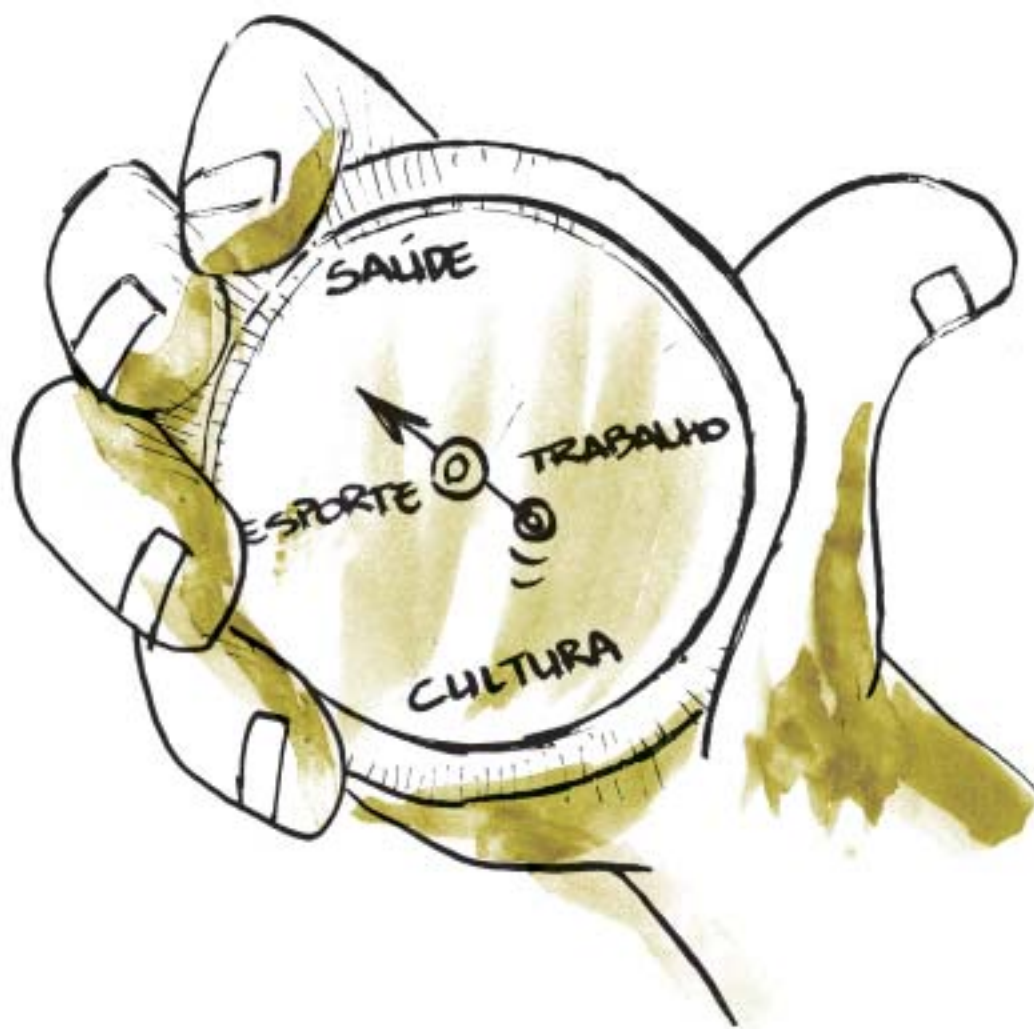
TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

VILLELA, Milú. Uma revolução silenciosa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 ago. 2003.

WERNECK, Nísea. *Mobilização e voluntariado*. Palestra proferida em São Paulo, 2003.

Eixos Norteadores do Programa



Itinerário formativo para a inserção no mercado de trabalho

Almério Melquíades de Araújo¹

*“Hoje tô de bem com a vida,
tô no meu caminho
Respiro com mais energia
o ar do meu país
Eu invento coisas e não paro
de sonhar
Sonhar já é alguma coisa
mais que não sonha.”*

Vevecos, Panelas e Canelas,
de Milton Nascimento e Fernando Brant

Introdução

1. Mestre em Educação pela PUC-SP, coordenador de Ensino Técnico do Centro Paula Souza.

As Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, estabelecidas pela Lei nº 5.692/71, inovaram ao introduzir a qualificação para o trabalho como parte do objetivo geral desse nível de ensino. Até então, entre os fins da educação, o que mais se aproximava dessa diretriz era o “preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos para vencer as dificuldades do meio” (LDB/1961).

A Constituição Federal, aprovada em 1988, quando trata da Educação (Art. 205), reafirma a qualificação para o trabalho como um dos fins da educação, diretriz essa repetida mais uma vez na atual LDB de 1996. Isso consolida a idéia de que a qualificação para o trabalho é um dos focos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, não é possível separar o preparo para exercício da cidadania dos desafios da vida profissional.

A qualificação para o trabalho ganhou nesses últimos 30 anos diferentes interpretações e conseqüentes propostas de realização. Os enfoques variam desde a idéia de que qualquer aprendizado escolar é uma preparação para o trabalho até o entendimento de que essa qualificação se resume na preparação para determinada profissão, ocupação e/ou posto de trabalho.

A maior complexidade dos processos de planejamento, controle e execução de diferentes serviços e produtos, determinados pela intensificação do uso da microeletrônica, da informática e de novos métodos de trabalho, dificulta o estabelecimento de parâmetros de uma qualificação para o trabalho. Entretanto, o tempo que as pessoas podem dedicar à sua preparação para o trabalho e às especificidades das diferentes áreas de produção e oferta de produtos e serviços impõe a construção de itinerários para a inserção no mercado de trabalho que atendam não só à adaptabilidade às mudanças técnicas e organizacionais, como também às peculiaridades ocupacionais.



Trabalho: definições e prognósticos

A história do trabalho se confunde com a própria busca da racionalidade desse trabalho, que tem o duplo objetivo de conhecer e de transformar a realidade natural e humana.

O trabalho também pode ser considerado como todas as formas de atividade humana intelectuais e manuais que, para serem conseqüentes, devem seguir um método, uma técnica. Esse método ou essa técnica corresponde ao que se pode chamar de lógica do trabalho.

É também por intermédio do trabalho que o indivíduo conhece e constrói o mundo e produz seu existir em muitas dimensões. Assim sendo, o trabalho constitui dimensão essencial da vida humana: nele o indivíduo constrói sua existência, encontra a si mesmo, descobre e exprime sua relação cooperativa e sua amizade com os outros.

Michel Burawoy, numa análise sobre o trabalho, explicitou-o em dois sentidos: “um prático: conjunto de atividades que transformam matérias-primas em objetos úteis ou frações de objetos úteis, lançando mão de instrumentos e meios de produção; e um relacional: que valoriza analiticamente o âmbito das relações sociais tecidas nos chãos-de-fábrica, entre trabalhadores e entre estes e a gerência”. Para ele, “o processo de trabalho não está restrito à mera instância da produção das coisas (sua dimensão econômica), mas envolve simultaneamente a produção, reprodução e transformação de relações sociais (sua dimensão política) e a produção de uma experiência dessas relações (dimensão ideológica). Todas elas igualmente relevantes para apreender o duplo sentido conferido ao trabalho.” (*apud* CASTRO, 1992, p. 72).

Marx, em *O Capital*, lembra que “o trabalho é a atividade dirigida com fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas”, e o distingue do simples fazer intuitivo: “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele projeta na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”.

OFFE (1994) considera que “o declínio da parte do tempo de trabalho na vida de uma pessoa pode relativizar sua função como uma pedra de toque da identidade pessoal e social”. Assim, o crescimento do desemprego, do trabalho informal e descontínuo, da prestação de serviços (terceirização) e do trabalho “por conta própria” levaria à não centralidade do trabalho em relação a outras esferas da vida.

O crescimento da produção via automação flexível e administração participativa tem tido forte influência na mudança da biografia do trabalho. Daí concluir que as novas tecnologias estão pres-

tes a eliminar o trabalho como referencial na construção da existência humana é possivelmente um exagero, uma precipitação.

O emprego não depende apenas do desenvolvimento dos meios de produção, da prestação de serviços e dos processos produtivos. É necessário pesar também o nível de organização social (sindical e partidária) dos trabalhadores, as políticas governamentais de cunho social e desenvolvimentista e os investimentos produtivos do capital interno e internacional.

Roteiro das mudanças das formas de trabalho

A partir de meados do século XVI, o trabalho domiciliar do artesão começa a conviver com formas coletivas de produção. Trabalhadores de diversos ofícios são reunidos sob um mesmo teto para, sob um mesmo comando, realizar tarefas distintas para a produção de um mesmo produto.

A produção de tecidos, carruagens, relógios deixa de ser obra de um só artífice, passando a ser o resultado do trabalho simultâneo e ininterrupto de agulheiros, tecelões, costureiros, serralheiros, vidraceiros, douradores, torneiros, pintores.

Na manufatura, vários artesãos passam a executar, cada um paralelamente, apenas uma das operações para a realização do produto. Esse processo de subdivisão de tarefas e de operadores para realizá-las introduz a divisão de trabalho no processo de produção, que, se de um lado combina ofícios anteriormente separados, de outro decompõe o mesmo ofício em diversas operações isoladas, tornando-as função exclusiva de um trabalhador específico.

A manufatura caminhou paulatinamente para a eliminação das oficinas domiciliares ou, melhor dizendo, para a redução de seu papel na produção e na economia. A forma mais completa de manufatura, a que apresenta maiores dividendos para o empresário, caracteriza-se pela fragmentação dos ofícios e pela interligação das diversas fases do processo produtivo.

Até meados do século XX, a máquina representou a incorporação dos conhecimentos da mecânica, da termodinâmica e do eletromagnetismo ao processo produtivo. As ferramentas que, até o século XVIII, eram uma extensão do braço humano, que trabalhava utilizando a energia, os músculos e os conhecimentos dos trabalhadores, tornam-se uma das partes da máquina.

O uso da energia térmica e elétrica e dos processos mecânicos de regulagem de rotações e velocidades era a esperança de um grande alívio na jornada diária dos trabalhadores. A máquina-ferra-

menta liberava os trabalhadores das funções de motor e transmissão, e seu corpo deixava de ser a fonte de energia e o responsável pelos movimentos da ferramenta.

Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, considera que a divisão do trabalho oferece três vantagens: crescimento da habilidade individual do operário, economia de tempo e criação de novas máquinas com aperfeiçoamento tecnológico.

Ainda mais, para ele “a invenção de todas as máquinas decorre da tendência humana de descobrir métodos mais simples e rápidos de atingir um objetivo, quando toda a sua atenção se concentra nele”.

A racionalização do trabalho

As primeiras formulações teóricas sobre a organização do trabalho no seio das relações capitalistas de produção foram feitas por economistas clássicos em meados do século XIX. A aplicação dessas reflexões teóricas na elaboração dos princípios da gerência científica se dá após meio século, com o surgimento do método de Taylor.

“O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho e o tempo de execução.” (apud BRAVERMAN, 1987, p. 108)

Esse princípio indicava a necessidade do pré-planejamento de todas as fases do processo de trabalho, já que se esperava do trabalhador a execução das tarefas da forma prevista e no tempo exigido (trabalho manual). A concepção e o planejamento (trabalho intelectual), os processos mentais, cabiam à gerência.

Taylor estava convencido de que os métodos de trabalho usados pelos operários eram ineficientes, sendo necessário ordenar de forma racional o processo produtivo. Para ele, se o trabalhador ganhava por hora, por semana ou por mês, e não mais por tarefa ou encomenda, era preciso fazer esse tempo de trabalho contínuo render o máximo.

Se Taylor, em sua obsessão pela otimização do tempo por intermédio da organização e da sincronização das atividades, era “o herdeiro da fábrica de alfinetes de Adam Smith” (HASSARD, 1992, p. 182), Henry Ford, com sua linha de montagem, dava, em 1914, um passo a mais na automatização do trabalho na indústria.

O funcionamento da esteira rolante sem-fim na fábrica Ford de Highland Park a partir de 1914 reduziu a um décimo o tempo de montagem do Modelo T.

Para Ford, essa inovação representava a massificação da produção de carros (em 1925, já produzia tantos carros por dia quantos os que fabricara no ano de 1908) e o controle da gerência sobre o ritmo da montagem, que passou a ser dado pela velocidade da esteira.

A organização do trabalho desenvolvida por Ford tinha como meta o aumento da produção a partir da eliminação do desperdício de tempo com operações inúteis. Para ele:

“1. Sempre que possível, o trabalhador não dará um passo supérfluo.

2. Não permitir, em caso algum, que ele se canse inutilmente, com movimentos à direita ou à esquerda, sem proveito algum.” (apud FLEURY & VARGAS, 1983, p. 23).

Uma proposta alternativa para o fordismo desenvolveu-se nas minas de carvão em Durham, Inglaterra, no fim da década de 1940.

Os Grupos Semi-Autônomos (GSA) defendiam a idéia de “uma equipe de trabalhadores executar, cooperativamente, as tarefas designadas ao grupo, sem que houvesse uma pré-definição de funções para os membros. Sob o aspecto social o ponto mais relevante seria a cooperação entre os elementos do grupo; sob o prisma individual haveria o desenvolvimento de múltiplas habilidades e, sob o aspecto técnico haveria a auto-regulação do grupo.” (Idem, ibidem, p. 35).

Os GSA representavam uma mudança radical na hierarquia taylorista/fordista e no controle sobre cada trabalhador. Esse método de produção, para F.E. Emery, significava uma mudança da posição do trabalhador dentro da empresa e poderia ser definido como uma “democratização do local de trabalho, (...) a democratização das relações de trabalho” (Idem, ibidem, p. 37).

O controle eletrônico da produção

A possibilidade de uso da eletrônica para a programação de uma série de comandos deu início à incorporação da informática aos processos produtivos, dando-lhes flexibilidade e maior versatilidade na oferta de mercadorias.

Os produtos mais elaborados, que exigiam um trabalhador tecnicamente sofisticado e um tempo indeterminado para sua execução, passam a ser feitos com rapidez e precisão pelas máquinas de comando numérico (CN).

Esse salto tecnológico permitiu à indústria produzir pequenos lotes de peças a baixo custo e a curto prazo. A rigidez dos processos taylorista/fordista é rompida, e o ritmo da produção, que era dado pela esteira ou pelo cronometrista, começa a se transferir para os comandos eletrônicos e, daí, para os computadores.

Nos anos de 1970, a disseminação da informática e da microeletrônica passa a determinar uma intensificação nas mudanças dos processos produtivos, nas formas organizacionais e administrativas, nas características das prestações de serviços, nas relações sociais e de trabalho e no perfil do consumidor.

No plano tecnológico, a automação flexível ou de base microeletrônica não é apenas a substituição de uma fita perfurada por um software. Esse salto não apenas incorporou à produção os equipamentos programáveis e de grande flexibilidade operacional, como também trouxe o aporte da informática ao planejamento e ao desenvolvimento dos processos produtivos.

A relação entre os trabalhadores e as máquinas programáveis deixa de depender do gesto humano direto e passa a ser mediada pela informática. Essa mudança libera o trabalhador de uma intervenção mais física e constante e passa a lhe solicitar maior atenção (supervisão), busca de aprimoramento do processo produtivo (otimização) e maior responsabilidade na viabilização do processo (manutenção).

O bom desempenho dessas atividades vai solicitar do trabalhador/técnico um envolvimento maior com o trabalho. A essa atividade de supervisão, de otimização e de manutenção, segundo ZARIFIAN (1993, p. 121), tende a se acrescentar a atividade de gestão da produção (acompanhamento dos prazos, suprimentos, da qualidade do serviço), ao que ele denomina “regulação local da produção”.

O trabalho flexível e integrado

A harmonização das atividades de cada técnico e do seu trabalho com o conjunto do processo produtivo implica a cooperação efetiva entre ele e seus pares. Essa dimensão subjetiva potencializa a informática como linguagem homem/máquina e solicita uma melhor comunicação entre os trabalhadores.

A cooperação e a comunicação como dimensões relevantes nos trabalhos coletivos foram reduzidas ao mínimo pelo taylorismo/fordismo; sua recuperação nos processos flexíveis de produção, seja na gestão estratégica, seja na regulação local da produção, tem determinado relações de trabalho menos hierarquizadas e um perfil profissional que não se volta apenas para o domínio de determinadas habilidades técnicas.

O fortalecimento desses atributos profissionais é diretamente proporcional ao nível de implantação de concepções mais participativas de organização do trabalho. A substituição gradativa do modelo de base eletromecânica, rígido e fragmentado, pelo modelo de base microeletrônica, flexível e integrado, ganha forte impulso na segunda metade da década de 1970 no Japão, EUA e Europa.

Os ajustes e adaptações que ocorrem no chão-de-fábrica, fundamentais para o sucesso da inovação tecnológica, dependem do envolvimento do trabalhador com o processo produtivo e não apenas com suas tarefas. O desinteresse e até a negligência do trabalhador, na produção automatizada, têm um preço muito alto. Assim, sua atenção e responsabilidade passam a ser tão ou mais importantes que seus conhecimentos técnicos.

A nova divisão do trabalho na produção e no escritório visa ao aproveitamento máximo da base técnica existente, “através do desenvolvimento do potencial dos recursos humanos disponíveis e da utilização de toda sua capacidade em benefício da empresa” (RUAS, ANTUNES & ROESE, 1993, p. 114).

O uso dessa base técnica implica não só a aquisição de novos equipamentos e tecnologias e a aplicação dos novos modelos gerenciais, como também a existência de um trabalhador ou técnico polivalente. Essa polivalência não se distingue das multitarefas, mas se amplia pela exigência de um fazer complexo e do enriquecimento de suas atividades. Além de operar máquinas, o trabalhador/técnico faz manutenção, controla a qualidade das peças, elabora relatórios, o que lhe dá maior autonomia e controle sobre o trabalho.

A maior integração das atividades produtivas, garantida pela automação flexível e pela ação polivalente dos trabalhadores, tem permitido a contínua redução do Tempo de Atravessamento (*Lead Time*): tempo que o produto percorre a empresa, desde a encomenda até a entrega final.

O trabalho especializado, fragmentado, rotineiro e hierarquizado vem gradativamente se tornando polivalente, integrado, flexível, autônomo, e mais intenso e estressante.

Outra consequência perversa da difusão das inovações tecnológicas e das mudanças dos métodos de produção e administração tem sido a redução do emprego formal e o crescimento do trabalho temporário, ocasional, sem vínculo empregatício, e do desemprego estrutural.

Esses exemplos evidenciam uma tendência dos trabalhadores de responderem à disseminação das inovações tecnológicas também de forma globalizada. Há uma consciência, cada vez mais clara, de que a não desqualificação do trabalho, em seu conteúdo e significado, passa pelo maior conhecimento dos trabalhadores acerca dos novos equipamentos e processos produtivos, assim como por sua maior participação social nas decisões que dizem respeito à introdução dessas mudanças.

A adaptação do trabalhador/técnico à nova lógica da programação do trabalho exige treinamento e formação baseados em capacidades lógico-analíticas.

A relação educação e trabalho

A educação centrada nas atividades do aluno e voltada para o desenvolvimento de habilidades e qualidades a partir de um ensino menos discursivo e mais apoiado em experiências (passadas e presentes) remonta a Comênio, em sua defesa de um método que tornasse o aprendizado agradável.

Essa tendência pedagógica (vinculada a Dewey e Kilpatrick) percebe a escola independente das relações econômicas e políticas. A educação seria um processo em si mesmo, importante para a vida, e não uma preparação para o futuro. O desenvolvimento das potencialidades do aluno deveria partir de interesses e objetivos comuns estabelecidos junto com a turma.

O currículo não deveria visar a uma preparação para um mundo determinado, para determinadas funções ou produções. A formação seria para a melhoria da sociedade, instrumento de progresso social, em função da melhor qualidade moral do conjunto dos cidadãos.

Os pragmáticos ou funcionalistas se colocam do lado oposto ao dos progressistas. Para os funcionalistas, as escolas não estariam na linha de frente das transformações sociais; elas deveriam contribuir para a qualificação técnica e comportamental adequada às exigências do trabalho e das relações sociais estabelecidas.

A educação seria um meio e não um fim, como queriam os progressistas. Nesse sentido, o currículo deveria buscar resultados bem determinados, construindo competências solicitadas pelo mundo do trabalho.

O ensino técnico sempre se alimentou, teoricamente, das idéias funcionalistas. Há, até hoje, um compromisso contraditório com a objetividade. Contraditório porque falta a seus agentes e dirigentes uma vivência ou um conhecimento mais profundo da realidade com a qual têm a presunção de estarem colaborando. Contraditório, também, porque, mesmo tendo sido criado para a preparação de funções bem determinadas, seu funcionamento se dá cada vez menos em oficinas. As normas escolares, os regimentos, seu modelo didático e sua estrutura e funcionamento são copiados das escolas tradicionais e não do modelo empresarial de produção e gerenciamento.

Nem mesmo as escolas técnicas construídas para atender às necessidades específicas de mão-de-obra para o mercado de trabalho e dominadas pela concepção do “aprender fazendo” conseguiram

ficar impermeáveis às demandas de uma formação que abrangesse outros aspectos da formação do aluno, além do treinamento de determinadas habilidades.

Os processos de trabalho, bem como a evolução dos meios de produção, têm influenciado os processos educativos. A atual discussão sobre qualidade e produtividade de nossas instituições de ensino é uma evidência disso. A relação educação–trabalho, entretanto, não é direta, mas passa pela mediação do Estado. Mesmo no delírio profissionalizante, expresso pela Lei nº 5.692/71, nunca houve uma real intenção de transformar as escolas em uma reprodução do chão-de-fábrica e dos escritórios. Existiam outras intenções, determinadas mais pelas circunstâncias políticas do que por ideais educacionais.

Hoje há uma relação complexa e interdependente entre a escola e as estruturas produtivas, relação que, mesmo não sendo exclusiva, é determinante no direcionamento da cultura científica e tecnológica.

A vulnerabilidade do jovem no mercado de trabalho

O perfil do mercado de trabalho mudou: entre 1990 e 2002, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a massa de trabalhadores ficou mais velha, mais escolarizada e mais feminina. Conseqüentemente, as taxas de desemprego se tornaram inversamente proporcionais às faixas etárias dos recortes da população economicamente ativa, ou seja, os jovens de 15 a 24 anos com baixa escolarização e sem profissão se tornaram as maiores vítimas das novas exigências do mundo do trabalho: escolaridade e profissionalização.

Nos anos de 1990, além do desemprego e da queda da renda, os brasileiros também passaram a conviver com a crescente informalização do trabalho. Hoje, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mais de 50% dos brasileiros trabalham sem carteira assinada ou por conta própria, quando no início da década passada essa taxa era de 40%. Nas seis maiores regiões metropolitanas, esse processo foi mais intenso: em janeiro de 2004, por exemplo, o percentual de empregados com carteira assinada caiu para 39,7%.

A abertura da economia, que provocou maior pressão competitiva sobre o setor industrial, que, por sua natureza, utiliza mais o trabalho formal, determinou a incorporação de tecnologias (equipamentos e métodos de trabalho) mais modernas e passou a empregar menos pessoas, mas com maior qualificação.

O setor de serviços, no qual a informalidade é muito maior, incorporou parte desses desempregados e acelerou o processo de precarização do trabalho, que, no limite, se confunde com a criminalidade (pirataria, transporte clandestino, comércio ambulante de produtos contrabandeados etc.).

Dados sobre desemprego entre jovens (de 15 a 24 anos) no Brasil mostram que, em 1990, a parcela dessa população atingida pela falta de trabalho era de 6,7%, alcançando 17,9% em 2001.

Das pessoas desempregadas na Região Metropolitana de São Paulo no ano passado (1,944 milhão), 44,1% tinham de 15 a 24 anos. Em fevereiro de 2004, a taxa de desemprego na Região Metropolitana de São Paulo atingiu 19,8%, com a seguinte distribuição por faixa etária:

De 10 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 39 anos	40 anos e mais
41,7%	57,4%	30,0%	15,5%	12,8%

Fonte: Seade/Dieese.

Para Hélio Zylberstajn, essas altas taxas de desemprego dos jovens também refletem a dificuldade deles de permanecerem muito tempo nos primeiros empregos: “jovens ‘rodam’ mais porque experimentam as empresas e são experimentados por elas”. Esse fator pode até ser considerado, mas não explica a evolução extraordinária dessas taxas nos últimos 15 anos.

A iniciação profissional no Brasil tem privilegiado o jovem matriculado no Ensino Básico (Fundamental e Médio), no Ensino Profissional (Técnico e Tecnológico) e no Ensino Superior, por intermédio dos programas de estágio, de aprendizado (Lei nº 10.097/2001) e outros de iniciativa do governo federal e de governos estaduais e municipais, em parceria com instituições privadas e não-governamentais.

Associar a inclusão do jovem nos programas de emprego à matrícula em algum curso regular é sem dúvida importante, já que, como mencionamos, a escolarização básica completa é uma exigência crescente nos diferentes setores produtivos. Entretanto, o IBGE informava em abril de 2003 que, dos 3,6 milhões de jovens de 15 a 24 anos que estavam procurando emprego, 1,9 milhão não freqüentava escola. Ou seja, é preciso pensar em programas que associem a abertura de vagas de aprendizes ao retorno do jovem à escola, preferencialmente com um itinerário para a qualificação profissional.

Itinerário para a formação profissional

A educação profissional tem como objetivo principal o entrelaçamento da aprendizagem de técnicas específicas de trabalho em determinada família ocupacional com a construção das capacidades intelectuais e pessoais para uma ação eficaz e ética nos processos produtivos e sociais.

Ao longo do século XX, os cursos de formação profissional de níveis básico e técnico refletiram duas concepções curriculares: uma que considerava essa modalidade de ensino como “parte diversificada” do curso secundário (ginasial ou colegial) e outra que propunha uma organização curricular completamente independente da escolarização regular. Os defensores da formação profissional agregada à escolarização regular consideravam os cursos constituídos independentemente como mero adiestramento ocupacional, enquanto os centros de treinamento reivindicavam para seus cursos maior objetividade e atualização em relação às demandas das empresas e do mundo do trabalho, considerando que a formação profissional incluída na Educação Básica se tornava anacrônica pelo distanciamento e desconhecimento das escolas em relação às mudanças tecnológicas e às formas de trabalho.

A reforma do Ensino Profissional, iniciada pela publicação do Decreto nº 2.208/97, definiu a educação profissional como complementar e articulada à Educação Básica, porém com currículo independente. O governo atual publicou no dia 26 de julho o Decreto nº 5.154/2004, que substituiu o Decreto nº 2.208/97, ampliando as formas de oferta de educação profissional, incluindo a possibilidade de o Ensino Médio, ampliando sua carga horária, contemplar uma qualificação profissional e até uma habilitação de nível técnico.

Para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza², a convivência desses dois modelos (integrado ou independente da Educação Básica) não é contraditório e eles devem ser oferecidos como decorrência das características das áreas profissionais e das demandas de formação. A questão que se coloca é como fazer essa integração ou articulação dos conhecimentos científicos e culturais adquiridos ou construídos ao longo da Educação Básica com as habilidades e bases tecnológicas próprias dessa ou daquela formação profissional.

O itinerário para uma formação profissional que amplie as possibilidades de inserção do jovem e de permanência ou reintegração do adulto no mercado de trabalho, seja por vínculo formal (“carteira assinada”), seja por serviços prestados, implica uma associação de parte dos conhecimentos gerais adquiridos na Educação Básica (ensinos Fundamental e Médio) com as bases tecnológicas da área profissional e com as habilidades no uso de técnicas de trabalho e de equipamentos e ferramentas.

À semelhança das famílias ocupacionais estabelecidas pelo CBO-2002³, as escolas técnicas devem oferecer itinerários formativos que constituam famílias profissionais, que sejam roteiros para diferentes formações, que atendam a diferentes interesses, num mesmo campo profissional.

Esses caminhos de construção profissional dentro de uma mesma área ou em áreas de mesma base científica terão a mesma seleção de conhecimentos adquiridos nas disciplinas dos ensinos Fundamental

2. O Centro Paula Souza, mantenedor das escolas técnicas e faculdades de tecnologia de São Paulo, encaminhou ao MEC, em dezembro de 2003, um substitutivo à proposta da Semtec/MEC que contempla essas duas possibilidades.

3. O Cadastro Brasileiro de Ocupações – 2002 classifica as ocupações, de todas as áreas e níveis, em Famílias Ocupacionais.

e Médio. Ou seja, se a formação é na área de construção civil, os conhecimentos selecionados nas disciplinas Matemática, Física e Química terão mais peso que os conhecimentos das demais disciplinas.

Essa seleção não é arbitrária nem genérica; ela deve se referenciar e dar sustentabilidade ao domínio das tecnologias da área de construção civil por parte do formando.

Cada itinerário formativo deverá levar em conta esse conjunto de conhecimentos, e os alunos deverão ser informados da necessidade de detê-los ou adquiri-los no curso de sua formação. A proposta didática de cada curso deve contemplar essas possibilidades e uma avaliação diagnóstica facilitará a organização das turmas e o planejamento do trabalho docente.

Os itinerários formativos deverão contemplar também um conjunto de conceitos e técnicas que são comuns às diferentes qualificações e habilitações técnicas e que estruturam as competências gerais necessárias a qualquer profissional que atua em determinada área.

Essa construção básica é que constitui o suporte para o aprofundamento e a especialização profissional. Ou seja, não é possível atuar em qualquer especialização da área de Saúde sem as competências relacionadas à educação para a saúde e à prestação de primeiros socorros, seja a formação em Enfermagem ou em Farmácia.

A qualificação ou habilitação, que permitirão a certificação ou diplomação profissional, é o que organiza o curso ou o itinerário formativo. A qualificação profissional ou a habilitação técnica pressupõem um perfil de conclusão que deve ser a síntese das atribuições profissionais e das atividades que o mesmo poderá assumir no exercício de sua profissão. É o perfil profissional que referenciará o conteúdo do curso, bem como seu desenvolvimento. Os planos de trabalho docentes deverão levar em conta as atividades que o futuro profissional assumirá.

São as práticas profissionais de caráter técnico e social que, por suas peculiaridades, determinarão a elaboração dos conteúdos específicos para a conclusão de um itinerário formativo. Essa parte final do itinerário não é isolada ou independente; ela se subsidia dos já mencionados conhecimentos da Educação Básica e das competências gerais da área de formação.

O itinerário formativo não é uma seqüência rígida de módulos estanques; eles são cumulativos e sua soma determina um certificado com as respectivas atribuições e competências profissionais.

Os conhecimentos científicos e tecnológicos, das diferentes áreas do conhecimento, associam-se aos conhecimentos técnicos específicos ao longo do curso e não devem constituir módulos independentes. Considerando que as turmas jamais serão totalmente homogêneas quanto aos conhecimentos e habilidades construídos previamente ao início do curso, os itinerários formativos terão sempre

de atender às características pessoais, ou seja, o projeto pedagógico do curso precisa ser flexível a ponto de garantir que cada aluno, por caminhos diversos, construa as mesmas competências.

Referências Bibliográficas

- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CASTRO, N.A. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, Lucília R.S. et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- FLEURY, A.C.C., VARGAS, N. Organização do trabalho: aspectos conceituais. In: _____ (Orgs.). *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Atlas, 1983.
- HASSARD, J. Tempo de trabalho: outra dimensão esquecida nas organizações. In: TORRES, O.L.S. (Org.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1992.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1988. v. 1.
- OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RUAS, R., ANTUNES, J.A., ROESE, M. Avanços e impasses do modelo japonês no Brasil. In: HIRATA, H.S. (Org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.
- ZARIFIAN, P. Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, out. 1993.

Saúde, qualidade de vida: direito individual e coletivo

Paulo Gaudencio¹

“Viver é afinar o instrumento

De dentro pra fora

De fora pra dentro

A toda hora, a todo momento

De dentro pra fora

De fora pra dentro.”

Serra do Luar, de Walter Franco



Para que fique claro o sentido deste artigo, creio que é fundamental que eu me apresente. Sou médico psiquiatra, tendo me formado pela FMUSP em 1960, há quarenta e quatro anos portanto. Como o ser humano é uma unidade psicossomática, posso, ao falar de saúde, enfocá-la pelo lado físico ou pelo lado emocional. Teremos o mesmo resultado final, porque qualquer coisa que altere fisicamente o organismo terá repercussões emocionais e vice-versa: qualquer alteração emocional terá repercussões físicas. Sendo psiquiatra, meu enfoque é o ajustamento emocional.

1. Psiquiatra e autor de vários livros.

A segunda consequência de minha formação está relacionada ao “*direito individual e coletivo*”. Saúde e qualidade de vida são, de fato, direitos individuais e coletivos. Isso significa que cabe ao Estado o dever de criar condições para que isso aconteça.

Dois enganos, no entanto, podem ocorrer. O primeiro deles é pensarmos que *só* o governo tem essa responsabilidade. Felizmente está aumentando, nas empresas, a consciência de que boa parte da criação das condições para que seus funcionários tenham saúde e qualidade de vida é de responsabilidade delas. As empresas têm tido uma postura cada vez mais independente.

É importante que chamemos a atenção para o fato de que “independente” não significa “*contrário a*”. Significa *in de pendente*, isto é, pendente, pendurado dentro de si mesmo. É uma postura recente, mas, felizmente, é também uma postura crescente.

O segundo engano decorre do seguinte: mesmo que o governo e as empresas cumpram sua função, de nada adiantará se as **pessoas não assumirem sua parte de responsabilidade no processo**. A conquista da saúde e da qualidade de vida é, além de um direito individual e coletivo, **um obje-**

tivo pessoal a ser conquistado. Em outras palavras, não basta simplesmente comprar livros sobre dietas alimentares e alimentação saudável ou manuais de educação física. Eles precisam existir, mas só serão eficientes se as pessoas se dispuserem a ter hábitos alimentares saudáveis e a fazer exercícios. Um exemplo claro é exatamente o Programa *Escola da Família*. O governo fez sua parte. Só terá sucesso, no entanto, se houver participação das pessoas. Ambos têm de fazer sua parte para que qualquer projeto seja bem-sucedido.

Com essas duas premissas – enfoque emocional e responsabilidade pessoal –, começemos a falar sobre estresse e felicidade.

Estresse

A condição essencial para a boa saúde é mantermos nosso estresse em níveis saudáveis. Isso significa que estresse é inevitável? Que é normal? Sim, significa ambas as coisas. O que é então o estresse? **É uma reação de adaptação do organismo.** Quando atacado por microorganismos, traumatismos, emoções, agentes não específicos etc., o organismo se prepara para enfrentar esse ataque. Essa mudança que o organismo sofre chama-se estresse, uma conquista dos animais que levou alguns séculos para se estabelecer.

Vamos exemplificar com uma causa emocional. Ao sair da caverna para caçar, de repente o homem se vê frente a frente com um tigre-de-dente-de-sabre. Um dos dois vai virar jantar.

Sem qualquer participação da parte racional do cérebro, seu corpo inteiro se prepara para enfrentar aquela situação. O corpo tem a chamada reação de luta ou de fuga. Isto é, diante do perigo, ele vai lutar ou fugir. E o corpo se prepara para uma das duas situações.

Para lutar ou fugir, o órgão nobre de seu organismo, naquele instante, são os músculos, que serão necessários para a luta ou para a fuga. Em outras palavras, ele vai precisar de muito sangue nos músculos. Como ele consegue isso? Com a adrenalina. O medo faz com que haja uma descarga desse hormônio. Só que a adrenalina não vai criar sangue. Como ela faz então? Redistribui o sangue. Contraíndo as artérias e veias, retira-o de onde ele não é tão necessário naquele momento e leva-o para os músculos, dilatando os vasos sanguíneos. Por isso ficamos “brancos de medo” – pela constrição dos vasos da pele. Por isso temos um “frio no estômago”.

Como o sangue precisa chegar rapidamente aos músculos, temos uma taquicardia. E uma taquipnéia para garantir que o sangue seja bem oxigenado.

A energia é conseguida pela queima da glicose, que é liberada pelo fígado e queimada pela insulina, que é liberada pelo pâncreas.

Os pêlos se eriçam para assustar o adversário. As glândulas sudoríparas se contraem para provocar mau cheiro. O animal está preparado para lutar ou fugir. Mas... está paralisado. Essa é a função do medo: paralisar o animal para que ele veja o tamanho do obstáculo a ser enfrentado, compare com o tamanho de suas forças e decida se é caçador ou caça, isto é, se deve lutar ou fugir.

Se o medo o paralisa, o que vai mobilizá-lo é a agressividade. E vai mobilizá-lo para uma de quatro atitudes:

1. O tamanho do obstáculo a ser enfrentado é grande. Comparo com minhas forças e acho que essas são suficientes. E, embora eu sinta medo, enfrento a situação. O nome disso é **coragem**. É importante ressaltar que o corajoso sente medo e, apesar disso, enfrenta a situação, porque acredita que tem forças suficientes para isso.

2. Na mesma situação, eu fujo. O nome é **covardia**, porque eu fugi de uma situação que poderia ser enfrentada e eu só não o fiz por medo.

3. O tamanho do obstáculo é muito maior que minhas forças e eu fujo. O nome é **prudência**.

4. O tamanho do obstáculo é muito maior que minhas forças e, mesmo assim, eu enfrento. O nome é **irresponsabilidade**, inseqüência. Da mesma forma como considero que o corajoso sente medo, acho que quem não sente medo é irresponsável.

O homem maduro é aquele cujas decisões são corajosas ou prudentes. O imaturo toma decisões covardes ou irresponsáveis.

Nas situações da vida moderna, raramente há qualquer luta ou fuga. Mas o corpo está preparado para ter essa reação bioquímica diante de qualquer perigo. A reação de luta ou de fuga começa a ser constante, podendo, por isso, vir a se tornar uma causa importante de sofrimento. A reação que em situações ameaçadoras é evidentemente desejável, quando acionada com demasiada freqüência ou por demasiado tempo, faz com que o corpo fique em estado permanente de mobilização.

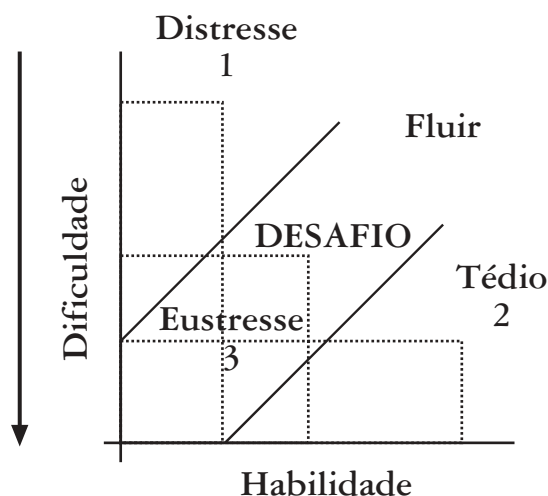
O resultado é, na melhor das hipóteses, tensão crônica. Os hormônios segregados com tal abundância podem acabar levando a lesões em órgãos vitais, como coração ou pulmão, ou no próprio sistema nervoso, provocando distúrbios físicos ou psicológicos.

É comum ouvirmos alguém falar que está enfrentando uma pressão enorme ou está num estresse muito grande, como se essas duas coisas fossem sinônimas. Não são. Pressão é diferente de estresse.

Pressão se refere a uma situação que pode ser problemática para o indivíduo e que exige alguma espécie de adaptação. Estresse, por sua vez, é um conjunto de reações bioquímicas que permite exatamente essa adaptação. Em outras palavras, pressão está na situação externa e estresse está na resposta do indivíduo. É, portanto, uma reação normal aos desafios que encontramos. O objetivo não é eliminá-lo, mas conviver com ele construtivamente. É importante entender que não se deve considerar a pressão ou o estresse intrinsecamente ruim ou indesejável. Ao contrário, o estresse é um componente natural do funcionamento humano e a pressão é um aspecto normal da convivência em grupo.

O gráfico do estresse

Um técnico de atletismo queria descobrir por que alguns atletas entravam em ansiedade e “queimavam” a saída, enquanto outros, em compensação, ganhavam a prova, mas não batiam o recorde, embora estivessem preparados para fazê-lo, porque entravam em tédio. Chegou ao seguinte gráfico:



Analisemos o gráfico:

Faixa 1 – Grande dificuldade com baixa habilidade: distresse

Em grego, *dis* significa *mau*. É o nível de estresse em que as pessoas adoecem. Ocorre quando se torna crônica uma situação em que a pessoa está acima de seu nível de competência, em qualquer dos papéis que ela desempenha na vida.

No **papel profissional**, por exemplo, ocorre quando o indivíduo está trabalhando num posto acima de sua capacidade. É o caso do operário que é tão bom que vira supervisor e, posteriormente, gerente. Como as habilidades necessárias para uma boa gerência são diferentes das requeridas para o operacional, em pouco tempo ele estressa. Ou treina e aprende.

Outro fator estressógeno importante no papel profissional é o prazo. Sentir-se pressionado pelo prazo da entrega causa estresse. O mesmo ocorre quando se fica preso no trânsito e com um horário a cumprir.

Ter mau ambiente na equipe de trabalho, com competições predatórias, é outro dos fatores provocadores de estresse.

O mau ambiente é o mais importante fator estressógeno no **papel familiar**. O lar, que deveria ser local de descanso dos guerreiros, com muita frequência é o campo de batalha.

No **papel social**, o mais freqüente fator estressógeno que tenho visto é a tentativa de viver pela imagem. Gasta-se uma quantidade desnecessariamente grande de energia e de dinheiro exclusivamente para manter uma aparência social.

Faixa 2 – Grande habilidade com baixa dificuldade: tédio

Ao contrário do que pensa o leigo, uma vida sem medo é uma vida sem sal, monótona, infeliz. O que leva as pessoas a viver nessa zona de ajustamento é o medo – medo do fracasso, da rejeição.

No **papel profissional**, esse ajustamento aparece em empresas inchadas. Aparece principalmente quando o indivíduo é subutilizado, subaproveitado, tem competência profissional e não a coloca em ação, por culpa da instituição ou, mais freqüentemente, por responsabilidade sua.

No **papel familiar**, aparece quando já não há qualquer interesse no relacionamento. Freqüentemente o lar se transforma em campo de batalha, como dissemos, mas pelo menos há batalha. Diferentemente do que pensa a maior parte das pessoas, o contrário do amor não é o ódio: é a indiferença, o tédio no relacionamento.

Faixa 3 – Igualdade entre dificuldade e habilidade: zona do fluxo

É quando conseguimos um equilíbrio entre nossas dificuldades e nossas habilidades. Duas coisas mudam de nome:

- A **dificuldade** passa a se chamar **desafio**, uma das cinco mais importantes causas de felicidade ou fatores motivacionais, em qualquer dos papéis que o ser humano represente na vida.
- O **estresse** passa a se chamar **eustresse**. Em grego, *eu* significa *bom*. Eustresse é o bom estresse, o saudável, aquele nível em que cumpre sua função original de preparar o corpo para lutar ou fugir.

Fica evidente então o que devemos fazer para mantermos o estresse em níveis saudáveis para a boa saúde física e mental.

1. Se estivermos na faixa 1, a do distresse, precisamos:

- aumentar nossa habilidade. Por exemplo, num posto que exige mais competência do que temos, a postura ideal é aprender, aumentar a habilidade.
- em outros casos, diminuir a dificuldade a ser enfrentada. Para quem gasta energia e dinheiro só para manter uma imagem, começar a viver de acordo com padrões reais é a postura saudável que se recomenda.

2. Se estivermos na faixa 2, a do tédio, a postura saudável é aumentar a dificuldade.

Diálogo e feedback

Duas importantes e freqüentes causas de estresse patológico são o mau ambiente na equipe de trabalho ou em casa. O remédio para essas duas situações é o mesmo, embora demos nomes diferentes dependendo de se ocorra em casa (diálogo) ou no trabalho (feedback). Mas, fundamentalmente, é o mesmo processo: **conversar**. A receita é simples, o resultado é sensacional, mas sua execução é complicada.

Uso barba comprida e preciso apará-la semanalmente. Para isso, vou para a frente do espelho. Se eu quiser me arrumar por fora, vou precisar de um espelho. Simplesmente porque eu não me enxergo.

Se eu quiser me arrumar por dentro, então a coisa piora. Se eu quiser me conhecer, preciso de alguém que me diga como estou agindo: um **amigo**.

Esta é minha definição de amigo: **Se estou agindo errado, amigo é quem fala para mim.** Inimigo fala de mim.

A prática do diálogo em casa ou do feedback na empresa é o remédio para duas das maiores causas do estresse. Mas, para isso, as pessoas precisam aprender a ouvir o que o outro diz como **depoimento**, não como **acusação**.

Busca por uma alimentação saudável

É recomendável que o total de calorias seja dividido em quatro ou cinco refeições.

O total de gordura não deve ultrapassar 20 a 30% da dieta.

Deve-se evitar o excesso de gordura animal e dar preferência a aves e peixes.

A ingestão de doces deve ser reduzida e a de fibras e vegetais, incrementada.

É importante que se faça uma reeducação alimentar, comendo-se menos para poder comer de tudo, sem se tirar o prazer de comer.

Em outras palavras, não usar a alimentação para colocar o organismo numa situação de dificuldade maior que a habilidade.

Não adesão a hábitos nocivos de vida

Outra forma de proteger o organismo de uma situação física de dificuldade maior que a habilidade é a não adesão ao tabagismo, ao etilismo e ao uso de drogas, tanto as ilícitas quanto as lícitas, isto é, o péssimo hábito de se automedicar, de tomar remédios sem orientação médica.

Exercícios físicos regulares

Incorporar no dia-a-dia hábitos não-sedentários, como realizar exercícios de alongamento e utilizar escadas em vez do elevador. Exercitar-se rotineiramente pelo menos durante 30 minutos, três vezes por semana. Caminhar é uma ótima forma de exercício.

A prática de exercícios desencadeia a liberação de endorfinas, que aumentam a resistência à dor e proporcionam uma sensação de bem-estar e felicidade.

Felicidade

O que é isso? A sensação é de que estamos terminando um artigo que pretende ser sério com um conceito piegas. Afinal, o que é ser feliz? Como batalhar por essa quimera?

Não acho que o conceito de felicidade seja complicado. Ao contrário, é simples. E a batalha para conquistá-la é clara e objetiva.

Há alguns anos, mais de trinta, vivi um episódio marcante. Estávamos no sítio de um cunhado. Toda a família reunida, curtindo um feriado prolongado. Primos em penca. Claro, inventamos um jogo de futebol. De repente, um chute mais forte e a bola foi longe. Meu filho, então com cinco anos, era o mais novo da turma – logo, o gandula. Saiu atrás da bola e na volta passou diante de uma coisa que ele nem suspeitava existir: uma jabuticabeira carregada. Ele parou diante da árvore, pegou uma jabuticaba, comeu. Pegou outra, largou a bola e mudou de atividade: de jogador de futebol a comedor de jabuticaba.

Nada mais natural e, certamente, não foi isso que transformou o episódio em marcante. Foi a resposta dos que estavam esperando a bola. Em vez de gritarem pedindo a bola, ficaram admirando um momento mágico: um menino completamente feliz. Só existiam no mundo ele e a jabuticabeira. Porque sua cabeça e suas emoções estavam totalmente voltadas para uma atuação prazerosa. Isso, para mim, define felicidade. Ter a cabeça e as emoções voltadas para o que dá prazer. Em qualquer papel.

Saúde: manual do proprietário

Saúde e qualidade de vida são direitos individuais e coletivos. Significa que é dever do Estado, embora não exclusivamente dele, criar condições para que isso ocorra.

Mas saúde é um objetivo pessoal e intransferível, que só ocorrerá se houver uma adesão pessoal para sua conquista.

Toda mudança acarreta uma pressão, mesmo as que eu escolho fazer, como resolver me casar ou me divorciar, ter um filho ou mesmo entrar em férias. Que dirá das mudanças que eu não escolho? E nós estamos imersos num universo de mudanças não escolhidas – telecomunicação, globalização, mudança no papel da mulher, dos conceitos de autoridade e de disciplina. Conseqüentemente, mudança nos relacionamentos sociais e familiares, nos papéis de pai, de amigo, de profissional. Mudança intensa de valores. Mudança.

Toda essa mudança acarreta uma pressão, e isso acontece fora de nós. Toda pressão acarreta um estresse, dentro de nós. Isso é normal, mas pode se tornar patológico, mortal inclusive.

O que fazer? Impõe-se a busca de uma atitude ativa, que inclui: não aderir ou abandonar hábitos de vida nocivos, buscar uma alimentação saudável, incorporar no dia-a-dia hábitos não-sedentários e, principalmente, buscar a felicidade. Isso envolve: aumentar a própria habilidade para o aprendizado e para o treinamento; marcar compromissos com intervalos que permitam acabar com a guerra contra o relógio, evitando a ansiedade; manter um padrão de vida condizente com nossas reais possibilidades; buscar uma vida amorosa e equilibrada, a base de nossa vida, com muita tolerância e compreensão; dizer para o outro e querer saber dele a verdade sobre nosso comportamento; alterar o nível de competição; buscar atingir nosso objetivo e nossa alegria, sem prejudicar o objetivo e a alegria do outro; procurar trabalhar em algo que realmente nos agrada, buscando e enfrentando desafios, buscando uma mudança em nossos valores, baseados em nossa fé.

Enfim, transformando todos os nossos papéis em espaços onde possamos comer jabuticabas.

A Pedagogia da Cooperação no desenvolvimento de uma cultura de paz¹

Rodolpho Martins e Luiz Fernando Barcelos Grilo

*“Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão.”*

Bola de Meia, Bola de Gude,
de Milton Nascimento e Fernando Brant

PEF – Podemos dizer que o conceito da Pedagogia da Cooperação é um tema recente para nós, especialmente na cultura escolar. Quais seriam as origens desse conceito?

Rodolpho – A idéia da Pedagogia da Cooperação surgiu no Brasil a partir de um movimento iniciado por Fábio Brotto dentro do conceito de Jogos Cooperativos. Teve início no final da década de 1980 e foi impulsionada pelo Projeto Cooperação, surgido em 1992. Diante da evolução, expansão e refinamento dos Jogos Cooperativos, começamos a observar que havia um caminho que sustentava a “ensinagem” (processo ensino-aprendizagem) dos jogos e que promovia a cooperação em diversos níveis. Essa constatação nos fez ampliar nossas percepções a respeito do Jogo e da Vida. A esse caminho chamamos *Pedagogia da Cooperação*. Nós nos arriscamos a seguir nele e pudemos reconhecer na caminhada alguns processos que se complementavam. E entre eles identificamos algo em comum que favorecia a construção efetiva de um mundo melhor. Jogos Cooperativos, Danças Circulares, Musicooperação, Artes Cooperativas são processos que compõem a Pedagogia da Cooperação e que facilitam essa construção cotidianamente.

1. Entrevista concedida pelo Prof. Rodolpho Martins, focalizador de oficinas do **Projeto Cooperação**, e pelo Prof. Luiz Fernando Barcelos Grilo, facilitador do mesmo projeto, ao Programa Escola da Família (PEF).

PEF – Você acha que hoje essa cultura já está bem difundida?

Rodolpho – Sim, nessa jornada que o Projeto Cooperação e outras organizações que trabalham com os Jogos Cooperativos e com a Pedagogia da Cooperação vêm ousando fazer, muitas pessoas já tiveram contato com essa prática e começaram a propagar essa idéia em seus mais diversos campos de atuação.

O Projeto Cooperação, hoje, tem quatro focos: Cultura da Cooperação, Educação, Comunicação e Gestão. Por meio da Cultura da Cooperação, comunicamos esse conceito em oficinas, vivências, palestras, cursos e eventos. O foco Educação, já num contexto mais acadêmico, com a Pós-Graduação em Jogos Cooperativos – um programa em parceria com a Unimonte –, é um aprofundamento das questões ligadas aos Jogos Cooperativos e à Cooperação por meio da Pedagogia da Cooperação. O foco Comunicação cuida da divulgação da cultura da cooperação por meio de publicações e produtos. O foco Gestão atua dentro da organização do Projeto Cooperação numa perspectiva de gerar e gerir a cooperação no contexto administrativo. Dessa forma, temos apoiado e recebido apoio de muitos grupos no Brasil inteiro a cada dia.

Luiz Fernando – Para nós, a pedagogia está dentro da técnica, da prática pedagógica. Para trabalhar e conviver com a Pedagogia da Cooperação na escola, você passa por um processo de transformação pessoal. Não dá para aplicar se não acreditar ou se não viver a cooperação em seu dia-a-dia. Não é uma técnica que eu vou lá, do dia para a noite, e realizo com meus alunos ou na minha empre-

sa. É uma prática. Você está passando por uma TransFormação pessoal e vivencia isso, trabalhando em comunidade essa Pedagogia da Cooperação.

PEF – Em quais instituições a Pedagogia da Cooperação pode ser aplicada?

Rodolpho – O jogo cooperativo, se for de fato cooperativo, pode ser aplicado em qualquer contexto, com qualquer pessoa, com quaisquer relações e, portanto, em qualquer instituição. As instituições partem das pessoas. Assim, entendendo a Pedagogia da Cooperação como um processo de inclusão, todas as pessoas podem fazer parte desse grande jogo.

Luiz Fernando – E se não for possível aplicá-la em qualquer instituição, em qualquer ambiente, não é Pedagogia da Cooperação. Se ela se restringir a um pequeno grupo, não é um processo de cooperação e aí foge de sua filosofia de maneira geral.

PEF – Quais as vantagens da aprendizagem cooperativa na Educação?

Rodolpho – Partimos do princípio de que ninguém aprende nada sozinho e, para aprender alguma coisa ou acessar qualquer tipo de conhecimento, é importante compreender preliminarmente que existe uma relação viva do conhecedor com o próprio conhecimento. O conhecimento é um fazer daquele que conhece, como diz Humberto Maturana em seu livro *A Árvore do Conhecimento*. Pelo que a gente visualiza no contexto da escola, basta abrir, ampliar e otimizar esse princípio no processo de co-aprendizagem por meio de uma sistematização do desenvolvimento da cooperação. Esse processo já é a base da própria vida. Não existe aprendizagem sem cooperação e, portanto, não podemos falar de vantagens. A cooperação é vital no processo de aprendizagem na Educação. Aprender não é uma prática isolada e ela só se dá dentro de um meio cooperativo.

Luiz Fernando – Paulo Freire falava que ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão. Partindo dessa premissa, não dá mais para viver só o professor passando para o aluno. É preciso criar um ambiente onde todos consigam dar o melhor de si em benefício do grupo. Na aprendizagem cooperativa tem isso. Eu não sou mais o sozinho ali querendo captar o maior número de informações que eu consiga; eu estou ali também fazendo parte da evolução de cada um a minha volta. Com essa visão clara, tanto o aluno como o professor podem criar um ambiente de cooperação e passar valores também.

É fundamental considerar que tudo isso vai muito além do conteúdo e dos conceitos que são transmitidos. Envolve trabalhar valores, auto-estima, enfim, coisas que são necessárias para que se tenha um ambiente favorável ao aprendizado.

Rodolpho – Temos usado um termo um pouco diferente de ensino-aprendizagem. Vivemos a “ensinagem”. Quando a gente falava “processo ensino-aprendizagem”, nossa querida baiana Neyde Marques, professora da Pós-Graduação em Jogos Cooperativos, dizia: “Vocês complicam demais as coisas, falem logo *ensinagem* e pronto”. Então, a gente vem usando a expressão “ensinagem cooperativa” como uma maneira de simplificar tudo isso, assim como a Pedagogia da Cooperação tem também a intenção de facilitar e não deixar as coisas tão complexas, tão fora do nosso cotidiano. E nessa simplificação procuramos acessar aquilo que de fato é essencial para todos e favorece o bem comum.

PEF – Em quais áreas do conhecimento a Pedagogia da Cooperação pode ser aplicada?

Luiz Fernando – Já percebemos que quem procura a Pós-Graduação em Jogos Cooperativos são pessoas de diferentes áreas. Temos professores de Educação Física, e daí surgiu o jogo cooperativo; temos médicos, psicólogos, arquitetos, engenheiros, artistas plásticos. Então, cada vez mais a gente está vendo a necessidade de assumir essa pedagogia como prática cotidiana, que não se restringe à profissão escolhida ou à área de atuação, mas depende de uma vontade própria de transformação, que é o que está mais emergente para todos nós. O que começou dentro da Educação Física tem uma linha da pedagogia também muito forte, mas hoje está cada vez mais aberto isso. Pessoas de outras áreas também sentem a necessidade de trabalhar em grupo por meio da cooperação. Então a pedagogia da cooperação se faz necessária em qualquer área de conhecimento.

PEF – Sabemos que o conceito Jogos de Cooperação teve início nos anos de 1970, com Terry Orlick, pesquisador canadense, que desenvolveu o princípio dessas atividades físicas, cujos elementos primordiais são: cooperação, aceitação, envolvimento e diversão. Como esse enfoque chegou ao Brasil?

Rodolpho – Certamente Terry Orlick é um ícone mundial quando se fala em Jogos Cooperativos. Seu livro *Winning Through Cooperation* é reconhecido mundialmente como uma das principais fontes de pesquisa para todos os interessados no assunto. Ted Lentz também foi uma das primeiras referências em Jogos Cooperativos no mundo. Jim Deacove, canadense, fez parte da linha de frente desse time ao trabalhar com os jogos no início da década de 1970. Esses são alguns nomes significativos nesse cenário, além de David Platts, Dale Le Fevre, Guilherme Brown, que começaram a praticar os Jogos Cooperativos no panorama mundial.

No Brasil, Fábio Brotto foi quem impulsionou esse movimento. Ele teve conhecimento dos Jogos Cooperativos no final da década de 1980 e passou a ter uma relação mais viva com eles no Centro

de Práticas Esportivas da USP (Cepeusp), que era seu local de atuação na época. Em 1992, foi criado o Projeto Cooperação, uma organização plenamente dedicada à difusão dos Jogos Cooperativos e da Ética da Cooperação nas mais diversas áreas. A partir disso, muitas coisas começaram a acontecer e hoje é grande o número de ações, assim como a propagação dessa idéia no Brasil e no mundo.

PEF – Muitas vezes se nota, no interior das próprias escolas, incentivo à prática do esporte de alto rendimento, valorização do individualismo e da competição, favorecendo a discriminação e a exclusão e tornando tensa a relação esporte–escola. A Pedagogia da Cooperação pode contribuir para minimizar os efeitos dessa prática?

Luiz Fernando – Antes de tudo, é importante salientar o enorme equívoco da escola quando privilegia a aprendizagem do esporte para alguns como se isso estivesse diretamente relacionado ao bom rendimento, ao alto rendimento em si. Acredito que a Pedagogia da Cooperação veio para mostrar que todo mundo faz parte de um grande time, que todo mundo pode fazer parte e jogar pensando no esporte como uma prática democrática. Se a gente for separar quem pode jogar de quem não pode vai estar privando muitos de uma coisa que é prazerosa para qualquer criança, para qualquer adolescente, para qualquer adulto, que é a prática do esporte, uma coisa que todo mundo tem o prazer de fazer, principalmente na escola. Essa prática individualista só promove o afastamento das pessoas do esporte, gerando frustração. Então, a Pedagogia da Cooperação, além de propiciar um ambiente de inclusão, facilita a transmissão de valores por meio do esporte. João Batista Freire já disse que “o importante é você ensinar esporte, ensinar bem o esporte, ensinar a gostar do esporte e ensinar mais que o esporte”. E os Jogos Cooperativos, na perspectiva da Pedagogia da Cooperação, contemplam essa necessidade de ensinar mais que o esporte. O esporte e o rendimento podem acontecer na escola, desde que não haja exclusão das pessoas que querem simplesmente aprender a jogar, aprender a conviver, aprender a respeitar as diferenças, que, para mim, são os princípios do esporte. Privar algumas pessoas disso não é uma prática educativa.

PEF – Quem não consegue desenvolver uma habilidade numa modalidade esportiva se frustra mesmo, isso acontece?

Rodolpho – Creio que sim. E é importante identificar para que isso está servindo. Para que serve a prática de qualquer uma dessas situações? Para que serve a prática do esporte, do Jogo Cooperativo, da Pedagogia da Cooperação?

Nós desejamos a construção de um mundo melhor onde as pessoas possam conviver (viver com) e cooperar (trabalhar com) nesse processo, percebendo as infinitas possibilidades de vitória para todos, indistintamente.

Nos dias de hoje fica a pergunta: Será que, para que eu vença na vida, para que eu chegue a algum lugar, para que eu realize alguma coisa, um sonho, um desejo, é preciso que o outro não realize o dele? É procurando responder a algumas questões como essas que vimos agindo em nosso cotidiano, exercendo práticas relacionadas ao esporte, relacionadas ao jogo – a pedagogia com essa luz, vamos dizer. O que a gente quer construir? Que construção eu quero realizar no meu cotidiano? Trazer isso à luz é desenvolver algo que possa nos ajudar a realizar essa visão de um mundo melhor.

Luiz Fernando – E que fique claro que a intenção não é acabar com o esporte de rendimento. É possível e importante que os talentos apareçam dentro da escola. Talvez seja essa a saída para que o Brasil tenha grandes talentos como outros países. Mas, na busca pelo rendimento, não podemos excluir outras pessoas da possibilidade de jogar e aprender o esporte. Se focarmos somente no rendimento, na competição, estaremos esquecendo da magia que é o esporte, do que se pode ensinar, dos conceitos e dos valores que o esporte propicia. Se tirarmos isso de alguém, ele será impedido de aprender muitas outras coisas.

PEF – Como é falar/difundir os Jogos Cooperativos num país que tem o esporte como uma prática social das mais significativas, como é o caso do futebol?

Luiz Fernando – Hoje é muito mais fácil do que há 10 ou 12 anos, quando se fez menção à sistematização dos Jogos Cooperativos aqui no Brasil. Está se vendo cada vez mais a importância de transmitir valores, do trabalho social consequente do esporte, além da inclusão que esse trabalho pode fazer em comunidades carentes.

Há uma visão muito forte em cima do futebol ou de qualquer outro esporte relacionada à vitória. Temos, por exemplo, o tênis, que, por se tratar de um esporte individual, tem altos e baixos constantes. No momento em que o esportista passa a perder, entra em declínio, já não é mais tão importante para o país, já não é mais tão querido. Isso às vezes é transferido para a criança numa competição precoce. Tem crianças de 7 anos em categorias menores que sofrem uma cobrança de rendimento muito grande. A gente começa a pensar de que maneira esse esporte está sendo colocado para a criança, qual sua importância para seus familiares. Imagine a cobrança sobre o técnico dessa criança, cujo trabalho está diretamente ligado ao rendimento desse aluno. Será que precisamos realmente impor essa carga de responsabilidade a uma criança de 7 anos, quando ela quer simplesmente jogar e se divertir?

Quanto ao rendimento no futebol, acredito que esse esporte tem coisas maravilhosas, como gerar a paz mesmo em países em guerra. Mas se a gente continuar só focando na competição, não vai evoluir, vai ficar nisso que está aí há algum tempo: intrigas nos estádios, brigas entre jogadores, só o melhor pode sobreviver, só o melhor pode ganhar. Quando há um clássico de futebol, o que se vê na televisão é uma guerra dentro do campo.

A competição não garante que a gente vai ter uma guerra, um fato ruim, mas ela favorece que isso aconteça. Nem os jogos cooperativos garantem a cooperação, mas cada um favorece o seu ambiente para que aconteça. Mas na televisão assistimos muito mais à competição em si do que às coisas maravilhosas decorrentes do esporte, como solidariedade, respeito, ajuda mútua.

PEF – O que é Educação Física Cooperativa? Como ela pode contribuir para o desenvolvimento da cultura da paz?

Luiz Fernando – A Educação Física vem passando por várias transformações e os Jogos Cooperativos também contribuíram para uma mudança muito grande na Educação Física escolar. Algumas pessoas ainda confundem muito quando falam que agora não se pode trabalhar competição ou jogo competitivo em Educação Física. De certa forma, isso acaba vindo mascarar os problemas que a gente enfrenta. Num balanço do que temos respondido em entrevistas, temos falado muito de mudança de visão, de mudança de paradigma através de uma Educação Física cooperativa, que, primeiro, seja possível para todos; segundo, que agregue valores; e, terceiro, que crie uma visão para o educando, uma visão de um mundo melhor, de trabalhar em grupo, de viver em comunidade, de respeito ao próximo. Enquanto mantivermos o conceito da Educação Física como motor, como físico, ainda que também seja importante trabalhar isso, ficaremos muito limitados. A Educação Física, antes de ser física, é educação. É necessário mesmo entrar por esse caminho de mudança de visão. Quando se fala de inclusão, não é só do portador de necessidades especiais, mas também daqueles que não têm habilidade para jogar, daqueles que já sofrem algum trauma em relação à Educação Física ou têm vergonha de jogar. A inclusão, além de física, é também emocional. Muitos ainda sentem dificuldade de participar de alguns jogos, porque não querem se expor. É preciso exercer uma visão mais ampliada do que é realmente Educação Física, do que é olhar o ser como um todo. Em minha prática como professor, eu vejo que os alunos que convivem num ambiente com portadores de deficiências especiais, tanto física, como emocional ou cognitiva, têm maior sensibilidade para o conteúdo, para a Pedagogia da Cooperação, para a prática cooperativa, porque eles vêem muito mais a necessidade latente ali no grupo, sendo mais fácil trabalhar com eles.

Toda essa mudança de visão está diretamente ligada à cultura de paz, que vem sendo estabelecida em muitos lugares. Eu imagino que mudar a visão, voltar-se para o indivíduo e propiciar o desenvolvimento de um cidadão consciente seriam fundamentais para que essa cultura de paz se estabelecesse no mundo. Então, a partir de jogos cooperativos e de valores como amor, solidariedade, respeito, a Educação Física pode contribuir muito para que a cultura de paz se fortaleça de uma maneira mais eficiente.

PEF – Qual a contribuição da Pedagogia da Cooperação para o desenvolvimento de uma cultura de paz?

Rodolpho – A contribuição é estreita e fundamental. É importante primeiramente entender o conceito de paz. Muitas vezes, quando se fala de paz, a gente pensa numa tarde de domingo, tudo calmo, quieto, aquela coisa tranqüila, sem nada para fazer. Entendo paz num conceito mais ativo. Também numa perspectiva meditativa, mas viver a paz como um processo de alegria, de celebração da vida. Devemos compreendê-la como uma forma não de eliminar, mas de lidar com os conflitos.

A Pedagogia da Cooperação entra nesse contexto como um caminho que possibilita às pessoas lidarem com as diferenças, incluindo-as no grande jogo da vida de maneira pacífica e positiva, contribuindo para o bem de todos.



Cultura como instrumento de transformação social: limites e possibilidades

Marcos Napolitano¹

*“Porque o aprender-a-viver é
que é o viver, mesmo.”*

Guimarães Rosa

Cultura, mídia e espaço escolar

A título de provocação, poderíamos propor um axioma: nos últimos vinte anos a cultura² vem sendo convocada para contrabalançar os estragos feitos pela economia. Se a modernização econômica, particularmente acelerada e contraditória nos países periféricos como o Brasil, gerou exclusão, desagregação e desigualdade, em que pesem conquistas sociais importantes, a cultura muitas vezes é vista como antídoto ou, na pior das hipóteses, como lenitivo para esses processos. Além disso, a cultura cada vez mais é um elemento, em si e por si, fundamental para a manutenção da própria sociedade de consumo contemporânea, pois vivemos na era do “capitalismo cultural” (JAMESON, 2001). A mercantilização crescente dessa esfera social agregou-se a seu papel mais antigo e tradicional, qual seja, a construção da consciência e da cidadania. Para tornar ainda mais complexa essa equação, hoje é muito difícil isolar a esfera cultural propriamente dita (o mundo simbólico criado pelas sociedades humanas) da esfera dominada pela comunicação de massa e pela indústria da cultura.

De início, gostaria de partir desses aparentes paradoxos para discutir as formas pelas quais a cultura vem sendo incorporada nos ambientes escolares, seja como elemento curricular, seja como elemento de articulação entre a escola e a comunidade. O objetivo deste pequeno texto não é fornecer receitas mágicas para a inserção da questão cultural nas comunidades intra e extra-escolares, mas apontar para um conjunto de problemas que, longe de desqualificar as iniciativas que vêm sendo criadas nessa perspectiva, visam aprimorar seu raio de ação e capacidade de formulação crítica.

No caso específico das escolas públicas, a questão cultural vem sendo pensada não apenas como elemento curricular, mas como eixo de articulação entre a escola e as comunidades de seu entorno, como acontece no Programa *Escola da Família*. A relação entre escola, cultura e transformação social visa atingir três objetivos principais. São eles: o reforço da auto-estima; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação do repertório de bens simbólicos disponíveis para o aluno e suas comunidades de origem. Há ainda um objetivo maior, que é a construção de uma “cultura de paz”, matizadora das relações sociais violentas, que quase sempre é mais dramática quanto maior a exclusão sócio-econômica das comunidades. Voltamos ao desafio anunciado no começo deste texto: as práticas culturais têm a ingrata missão de refazer o que as lutas sócio-econômicas vêm desfazendo. Portanto, ao mesmo tempo em que a arte e a cultura ocupam certo vazio deixado pela política – “consolidando sentidos de comunidade, reconstruindo o tecido social e transformando histórias de exclusão em histórias de reconhecimento cultural (...) parecem estar adquirindo um novo sentido

1. Professor-doutor no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná.

2. Entendo cultura como o conjunto de atividades que implicam numa produção de representações simbólicas, presente em várias esferas sociais (econômica, artística, política e social). Portanto, na minha visão, cultura não é uma esfera em si, mas uma atividade que dá sentido e fornece representação à várias esferas sociais.

de utopia, ao inscrever-se como uma das poucas esferas de esperança onde a exacerbação do terror e dos desastres econômicos aprofundam o desencanto” (OCHOA, 2003, p. 17).

Um dos grandes desafios escolares que se colocam há algum tempo para os educadores como um todo é a presença cada vez mais determinante da “mídia”, entendida como o conjunto dos meios de comunicação de massa, seus códigos e produtos, na vida social, desempenhando um papel paradoxal, ao mesmo tempo transformador dos valores comportamentais e conservador das estruturas sócio-econômicas mais profundas.

No âmbito da cultura, se pensarmos com mais profundidade nos três objetivos fundamentais das práticas culturais dentro das escolas – auto-estima, identidade e repertório –, veremos que eles circulam socialmente dentro de um universo cada vez mais midiático e mercantilizado. Esse aspecto da sociologia da cultura tende a ser mais determinante quanto menor a faixa etária e quanto menor o repertório herdado da família. Nos casos de pré-adolescentes e adolescentes, a auto-estima muitas vezes é obtida pela filiação a um tipo de identidade grupal – as famosas “tribos” – veiculada pela(s) mídia(s), que ao mesmo tempo lhes fornece(m) os repertórios culturais que se transformarão em linguagem, consciência e “atitude”. O educador pode se deparar com um jovem mais crítico ou menos crítico, mas quase sempre seus valores e opiniões, por mais subjetivados que possam parecer, dialogam com valores e opiniões veiculados pela mídia, pela indústria da cultura e pelos ídolos de plantão.

Esse processo, em si, deve ser encarado com naturalidade pelo educador, pois pode representar um primeiro momento de formação de uma identidade mais autônoma da consciência social. O problema começa a ficar mais complicado quando a escola, que a princípio serve para refletir sobre os valores vigentes e ampliar os repertórios, não consegue ir além da agenda e dos produtos definidos e delimitados pela mídia. A armadilha reside no fato de que, a título de motivar os alunos e educandos, partindo de seu universo cultural, a escola e os educadores não conseguem promover práticas que estejam além dos limites definidos pela experiência da mídia e da indústria da cultura. Não descartamos a possibilidade de esse ser um limite concreto da escola neste século XXI, mas isso não deve ser aceito sem discussão e reflexão para aqueles que acreditam que a escola deve socializar conteúdos e ensinar habilidades que estão além do ambiente midiático e de seus interesses econômicos e políticos.

Portanto, essas são as premissas que proponho como ponto de partida para uma análise da relação entre escola e cultura. Não quero voltar à velha discussão da superioridade da cultura de elite sobre a cultura popular, ou o seu inverso, até porque ambas convergem cada vez mais para a indústria, ainda que mantendo seus elementos distintivos de origem. Uma ária de ópera cantada por Luciano Pavarotti ou um pagode interpretado pelo *É o Tchan* têm algumas coisas em comum: ambos são

consumidos por milhões de pessoas por meio de suportes fonográficos industrializados ou espetáculos massivos e nem sempre seus elementos de origem – a música erudita ocidental e o velho maxixe brasileiro – ficam em primeiro plano. Assim, não acredito ser o papel da escola agarrar-se a uma noção vetusta e eurocêntrica de cultura de elite, nem tampouco ser o reduto de um populismo cultural que se esgota em eventos rápidos de lazer nos fins de semana. Ambos não contribuem para a transformação social. Mesmo dentro de certos limites, a escola poderia ser um ponto de apoio para que o aluno e sua comunidade, ao mesmo tempo em que praticam atividades culturais, reflitam sobre o conteúdo dos produtos culturais e, principalmente, sobre a relação que têm com esses produtos. Isso passa, necessariamente, pela relação entre escola e mídia, pensada como veículo da indústria da cultura.

A mídia, a partir dos anos de 1960, vem ocupando paulatinamente o lugar que já foi da escola, qual seja, a reprodução da sociedade e a (con)formação do ser social. Portanto, a crise escolar não é apenas a crise da escola enquanto veículo de sistematização de um saber socialmente construído, mas também enquanto instituição que já não sabe qual o seu papel na sociedade. Esse quadro é particularmente grave em países como o Brasil, que possuem uma mídia muito forte e uma escola muito fraca. Entretanto, a tensão entre a mídia e a escola não representa, em nossa opinião, apenas uma ameaça à já combalida instituição escolar, mas abre uma série de possibilidades de trabalho para o educador. Ao lado de equipamentos e circuitos culturais tradicionais (museus, bibliotecas, patrimônio artístico e cultural), os espaços e circuitos midiáticos fornecem elementos culturais que não podem ser negligenciados (filmes, músicas, comportamento, moda, games, internet etc.). Portanto, não se trata de recusar a incorporação de valores e produtos veiculados pela mídia e pela indústria da cultura, mas de estabelecer uma discussão crítica sobre procedimentos, escolhas e questionamentos a serem desenvolvidos pelos educadores. Caso contrário, pela posição privilegiada que a mídia e a indústria da cultura ocupam nas sociedades contemporâneas, a escola corre o risco de se tornar um espaço subsidiário daquelas.

“Midiabilidade” e práticas socioculturais

Um conceito fundamental para dar o tom do debate acerca da relação entre a escola e a mídia é o de “midiabilidade” (*mediability*), que por sua vez implica em como a questão cultural vai ser operada a partir da escola. O conceito de “midiabilidade” é fundamental para avaliar o grau de inserção do ser social na esfera da *midia* (i.e. meios de comunicação de massa) e a atuação dos mesmos meios (códigos, padrões de consumo, linguagens e valores) na formação do ser social e seus correlatos (auto-estima, identidade, repertório cultural) e, conseqüentemente, da própria consciência social, território de maior liberdade de ação do sujeito, mas ligado ao imponderável da experiên-

cia (THOMPSON, 1987). A partir do conceito proposto por EYERMAN & JAMISON (1995), sugerimos alguns pontos fundamentais para desdobrá-lo em interações específicas:

1. A relação do ser e dos grupos sociais com a mídia ligada ao grande capital e com mídias alternativas e independentes (cooperativas, públicas ou comunitárias).
2. A origem social, a formação/repertório sociocultural e a faixa etária (fatores estruturais) que estão em jogo, ponderando a relação exposta no item anterior.
3. A interação entre as sociabilidades e convívios entre grupos sociais mais diretos (família, trabalho, escola, subgrupos comportamentais, movimentos sociopolíticos, comunidades de lazer) e “sociabilidades midiáticas” (audiência de rádio e televisão, “tribos” juvenis, leitores de jornais e revistas, internautas).
4. Os valores e os repertórios adquiridos num e noutro tipos de sociabilidade (mais diretos ou mais midiáticos) e o grau de preponderância de cada um na formação da consciência social.
5. O grau de importância dos valores, repertórios, agendas e linguagens midiáticas na expressão do ser/consciência social, na forma de ações individuais e coletivas.

Esses cinco pontos podem ajudar a pensar e equacionar o grau de “midiabilidade” presente nos grupos e indivíduos que formam o tecido social comunitário que, em última instância, estará presente nas atividades que os interligam ao espaço escolar. É claro que não se trata de uma equação matemática, exata e aplicável a qualquer conteúdo, mas de uma proposição de modelos provisórios para testar a pertinência do conceito e orientar os educadores na escolha de práticas culturais e artísticas mais concretas.

Se em alguma medida a relação entre os seres sociais e a chamada “realidade social” é sempre mediada por algum elemento ideológico, simbólico, cultural, desde as mais priscas eras, com o desenvolvimento da comunicação de massa eletrônica, ao longo do século XX, as esferas tradicionais tenderam a perder força como definidoras dessa mediação. Assim, categorias de formação social mais tradicional, como a família, o grupo social de convivência (classista, profissional-ocupacional, afetiva), as comunidades sociopolíticas (a cidade, o bairro, os grupos de interesse) e, mais

recentemente, a nação e a escola de massa³ vêm sofrendo grande competição no plano da formação do ser e da consciência sociais. Nos últimos anos, dada a força centrífuga da mídia, cada vez mais onipresente e sofisticada, podemos dizer que aquelas categorias de mediação tradicionais estão se adaptando à linguagem espetacular da mídia e a seu corolário, a indústria cultural.

3. Lembramos que as duas nasceram praticamente juntas, no século XIX.

O conceito de “midiabilidade” não deve ser tomado como fixo e imutável, independente da conjuntura histórica e da formação social que está em jogo. No Ocidente capitalista (desenvolvido ou subdesenvolvido), encontramos padrões comuns de atuação e linguagem da mídia como um todo (não só audiovisual, mas impressa), mas essa visão geral não pode cegar o educador que se propõe a pensar o tema. Por outro lado, a proposição desse conceito deve ser inserida no conjunto de teorias sobre a comunicação, que devem ser conhecidas pelos educadores que se proponham a pensar a relação entre a mídia, a cultura e a escola. Ele representa uma das possibilidades teóricas no varejo das idéias sobre a mídia e a comunicação social, que pode passar por outras correntes e conceitos: teoria crítica, estruturalismo e pós-estruturalismo, *cultural studies*, entre outros. Foge aos limites deste artigo uma exposição mais ampla sobre cada corrente, mas a formação do educador moderno exige ao menos um conhecimento mínimo sobre elas.⁴

4. Para um contato inicial com as teorias de comunicação, sugerimos a leitura de MATTELART & MATTELART (1999).

Seria impossível pensar o problema da “midiabilidade” e sua inserção no universo educacional/escolar sem pensar o problema do consumo cultural que, desde os textos de Theodor Adorno (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), vem sendo um dos grandes focos de reflexão sociológica e política. Todos nós, querendo ou não, estamos inseridos numa cultura de consumo que, desde os anos de 1950, vem tomando conta do mundo ocidental e do mundo ocidentalizado. O consumo pode ser definido como uma espécie de articulação de uma nova relação entre o público e o privado (CANCLINI, 1995), lastreado na aquisição de bens que se transformam em signos e que carregam em si categorias abstratas como “liberdade”, “modernidade”, “democracia” etc. A nova “cultura de consumo” daí decorrente pode ser definida pela “ênfase no indivíduo, estímulo à competição, renovação permanente de hábitos e bens de consumo, exaltação da tecnologia e da vida urbana” (FIGUEIREDO, 1998, p. 29). Não é necessário dizer que a esfera da mídia é uma das esferas articuladoras dessa “cultura”, embora vá além dela.

Tomando essas características definidoras da nova “cultura de consumo”, que atua principalmente sobre os indivíduos e faixas sociais mais jovens, e comparando com os objetivos manifestos da instituição escolar e das políticas culturais dentro das escolas, teremos um primeiro foco de conflito entre a mídia – esfera privilegiada da cultura de consumo – e a escola – esfera privilegiada, tradicionalmente falando, da educação. Não é necessária uma pesquisa muito aprofundada para encontrarmos, como um dos objetivos precípuos da escola, a formação do cidadão e do ser social baseada nos valores coletivos, na cooperação, na valorização do patrimônio de conhecimento e de valores morais herdados. Portanto, à exceção da “exaltação à tecnologia”, todos os pontos que caracterizam uma missão educacional, a princípio, negariam a cultura de consumo vigente e hegemônica. Está armado o cenário para o conflito entre escola e mídia. Mas o conflito é apenas uma das facetas dessa complexa interação.



Consumo cultural e crítica cultural

Muitos autores vêm chamando a atenção para aspectos do consumo que vão além da manipulação das consciências e das vontades dos consumidores, sobretudo aqueles oriundos dos setores populares, por grandes corporações capitalistas e por publicitários “maquiavélicos” (DE CERTEAU, 1994; CANCLINI, 1995; BARBERO, 1997). Partindo do princípio de que o consumo deve ser pensado para além desse tipo de reducionismo, na medida em que é um meio de interação dos indivíduos e grupos sociais entre si (mesmo de forma assimétrica), esses autores enfatizam uma certa liberdade do consumidor, sobretudo o consumidor de produtos culturais veiculados pela mídia, liberdade essa que se manifesta num complexo processo de reelaboração dos conteúdos assimilados, conforme variáveis sociológicas e culturais que vão além da esfera da ação da mídia. Ao mesmo tempo, eles apontam as dificuldades dos mecanismos de investigação sociológica em captar tais processos – na verdade, microprocessos sem grande visibilidade sociológica. É a partir dessa possibilidade que as práticas culturais dentro da escola, sem abrir mão de seu elemento fundamental – o lazer aos fins de semana para comunidades muitas vezes desprovidas de qualquer equipamento cultural –, podem contribuir para um mínimo de crítica cultural. Crítica cultural que, por sua vez, não é uma expressão abstrata se pensada como reflexão sobre identidade e ampliação, ainda que limitada, de repertórios culturais.

Uma leitura apressada pode nos conduzir a um “otimismo” diante da possibilidade de os consumidores culturais serem menos “teleguiados” do que sempre sugeri o pensamento acadêmico, notadamente aquelas correntes filiadas à esquerda. O antídoto para o alardeado “pessimismo adoniano” ou, mais genericamente, para o “determinismo marxista” não deve ser o populismo culturalista que vulgarize a idéia de “resistência” das classes populares, ou das “subculturas jovens”, tal

como as definiu Stuart Hall (HALL & WHANNEL, 1990), supervalorizando qualquer manifestação que pareça anticonvencional e simbolicamente agressiva ou desviante das normas conservadoras. Numa época em que conformismo político e permissividade comportamental harmonizam-se perfeitamente, como bases do consumo cultural no capitalismo avançado, é preciso que os educadores estejam com a consciência crítica alerta, pois o conservadorismo pode entrar pela porta dos fundos, mascarado por atitudes e visuais moderninhos. “Comportamentos” e “atitudes” são manifestações primárias de valores e práticas sociais, mas essas vão muito além das intenções, modas e discursos generalizantes.

De qualquer maneira, a reflexão sobre o consumo cultural, seus padrões e variáveis é fundamental para entender o grau de “midiabilidade”, sobretudo no público privilegiado da instituição escolar, a criança e o adolescente – portanto, elemento central para uma discussão das políticas e práticas culturais em ambientes escolares.

Não é novidade que, cada vez mais, a indústria cultural e o interesse das grandes corporações da cultura e da comunicação de massa se voltam para as faixas etárias mais jovens. Esse fenômeno fica mais nítido em algumas áreas como a do consumo musical, no qual a faixa que movimenta o sistema (cerca de 70% das vendas) vai de 15 a 25 anos, aproximadamente. No cinema e na televisão, a audiência infanto-juvenil e jovem, embora menos importante do que na indústria fonográfica, também é fundamental para a dinâmica do sistema de produção e consumo da cultura. Na indústria editorial e jornalística, o consumo é mais distribuído, mas a mídia impressa voltada para o jovem ocupa uma faixa importante do mercado (basta olhar uma banca de revistas e prestar atenção nos títulos, sobretudo de revistas quinzenais e mensais). Na cultura virtual e eletrônica (*games* e cia.), a importância do consumo jovem é mais importante ainda.

Cada vez mais temos um sistema integrado, no qual os consumos audiovisual, musical, informativo, iconográfico, comportamental, de lazer emanam muitas vezes de um centro comum, dominado por grandes corporações capitalistas (ou suas subsidiárias aparentemente “independentes”). Isso não implica uma homogeneidade dos consumidores, como já foi discutido acima, mas não se pode negar a presença de estratégias, linguagens e até produtos comuns, disseminados por indústrias integradas e por apelos cada vez mais sofisticados, veiculados pela publicidade. Trata-se, porém, de perceber as sutilezas na assimilação desses produtos e nas práticas e interações sociais daí decorrentes. É nessa tênue faixa de ação que, em minha opinião, a escola deve articular mídia, cultura e educação, tensionando identidades e repertórios pré-fabricados pela mídia e pela indústria da cultura.

Como preparar os professores para atuar como “mediadores da mídia”? Esse é o maior desafio numa época em que a pauperização financeira e a desvalorização social da carreira de magistério parecem

ter chegado ao limite. A postura tradicional, de pensar a escola como antítese ou espaço crítico por si, fora da esfera de atuação da mídia, sendo o professor a figura idealizada daquele que consegue ver o sistema, criticamente, de fora, parece-nos artificial. É a velha postura de “falar mal” da televisão, geralmente a partir de críticas preconcebidas e genéricas, e se entregar a ela depois da aula. Temos de ter em mente aquela frase de Raymond Williams que criticou os teóricos elitistas da comunicação de massa, pois partiam da crença vã de que “a massa é sempre o outro” (WILLIAMS, 1969). É plausível supor que, neste exato momento, exista um publicitário, um *designer*, um comunicólogo, um editor, enfim, algum profissional da moderna indústria da cultura, pensando em como seduzir o leitor deste artigo, que se pensa crítico; o autor deste artigo, que se pensa crítico; alunos e professores, que se pensam críticos e que tentam desenvolver um “ensino crítico”. Para aqueles profissionais, *nós* somos a massa. *Nós*, educadores, geralmente pensamos que os *outros* são a massa. Enfim, essa postura autocomplacente não leva a nada. Nem a “recusa” genérica do sistema, nem a vitimização do “nós” manipulado por “eles” (posturas muito comuns na vida escolar, entre alunos e professores) levam a uma relação produtiva e crítica com a mídia e com a indústria da cultura. Trata-se de estar preparado para perceber as várias formas de interação, de “midiabilidade”, de consumo cultural e de práticas e valores que interagem com as estratégias, linguagens e agendas sociais propostas pelos meios de comunicação de massa.

Um dos maiores desafios na preparação dos professores para essas novas linguagens e meios reside não apenas na formação profissional, mas também na recuperação do repertório de conteúdos dos profissionais da educação que, nos últimos anos, vêm sendo cada vez mais exigidos em termos de estratégias e didáticas, às vezes em detrimento de um cuidado maior com o conteúdo a ser trabalhado.

Cultura e transformação social: limites e possibilidades

Como o leitor já deve ter percebido, este texto visa contribuir muito mais para a formulação das perguntas mais difíceis do que para a disseminação de respostas mais fáceis. Nas práticas culturais concretas dentro dos ambientes escolares, objetivando a construção de uma cultura de paz e cidadania, cada área pode equacionar problemas e propor estratégias diferenciadas. A relação entre linguagem, procedimentos criativos e efeitos varia conforme a área em questão: o teatro, as artes plásticas, o cinema, a literatura relacionam-se de maneira diversa com as questões mais teóricas acima discutidas. Fundamentalmente, existem áreas artísticas cuja expressão e repertório são mais ligados à grande indústria da cultura, como a música, o vídeo e o cinema. Outras, como o teatro, a literatura e as artes plásticas, são mais ligadas aos procedimentos e circuitos mais tradicionais, embora

não estejam isoladas de circuitos comerciais. Digamos que a relação entre as várias áreas de expressão artística e o mercado da cultura varia e tem implicações diferentes quando pensamos na cultura como transformadora da sociedade.

A recomendação mais importante é de que os educadores – professores e monitores – envolvidos nas práticas culturais curriculares e comunitárias reflitam minimamente sobre as diversas possibilidades concretas de expressão, buscando informações que estejam além daquelas delimitadas pela mídia e pela indústria da cultura. Às vezes a simples leitura de um livro ou a assistência de um filme pode representar uma significativa ampliação de repertório, a elevação da auto-estima e o reconhecimento de novas identidades possíveis. Um olhar diferenciado sobre um capítulo de telenovela pode significar uma problematização da mídia e da industrialização da arte. O reconhecimento de novas formas e cores, através da discussão e da criação em torno das artes plásticas, pode mudar o olhar sobre o mundo. Nada disso é fácil e linear.

Os limites socioculturais muitas vezes resultam muito mais da precariedade de acesso a novos bens e da pobreza da oferta da indústria da cultura e da mídia, do que de um limite “natural” do cidadão comum das classes populares em atingir as linguagens simbólicas mais variadas e sofisticadas. Neste ponto, não podemos esquecer da importância de articular as práticas culturais dentro das escolas com políticas culturais mais amplas coordenadas a partir dos diversos níveis de governo. Dessa articulação dependerá o acesso a museus, a bibliotecas, a salas de cinema, a patrimônios históricos. Sem essa articulação, é bem provável que as práticas culturais escolares se esgotem em bons momentos de lazer, mas não consigam fixar-se enquanto experiências transformadoras.

Por outro lado, não podemos superdimensionar a cultura como elemento de transformação social, substituindo o antigo determinismo econômico pelo determinismo cultural. Sem dúvida, a cultura é chamada em momentos cruciais da história das sociedades para operacionalizar processos de ruptura, para dar sentido a projetos de transformação política, para recriar símbolos e signos de reconhecimento coletivo, evitando que as experiências sociais inovadoras “se desmanchem no ar”. Mas ela também é um porto seguro onde populações com medo do futuro buscam apoio e estabilidade. O direito à cultura não pode prescindir dessas duas facetas, e a decisão sobre para qual lado penderá a vida cultural – se para o mais transformador ou para o mais conformador – dependerá muito mais do momento histórico vivenciado pelas várias esferas, grupos e circuitos que constituem a sociedade.

Como não me considero um determinista-economicista herdeiro do chamado “marxismo vulgar”, nem um voluntarista que vê na subjetividade a única fonte de transformações coletivas, resta-me acreditar nas possibilidades transformadoras da cultura, ainda que limitadas quando pensadas em

ambientes escolares, desde que articuladas a políticas culturais e a circuitos mais amplos e alternativos à grande mídia (associações comunitárias, grupos de teatro, grupos de leitura, oficinas culturais etc.).

Numa sociedade em que a questão da violência vem dando o tom do debate, inclusive do debate cultural e seus produtos, podemos buscar na própria esfera cultural outras possibilidades de discussão que situem o problema da violência fora dos padrões espetaculares e fetichizados pelos quais ela é tratada na mídia e na indústria da cultura. Como escreveu George Yudice:

“Pensar a ausência ou debilidade do Estado de Direito implica reconstruir o que deve ser o Estado. E esse dever não se esgota nas instituições da Lei, e sim abarca as práticas culturais da sociedade civil. Esta, por sua vez, tão assoberbada pela violência e pelo medo, encontra suas energias, pelo menos momentaneamente, no ‘que-fazer’ cultural. Momentaneamente, pois crer que a cultura é um meio estável ou eterno para recriar a sociedade é cair em uma ilusão. Ao mesmo tempo é preciso aproveitar este desejo veiculado pela cultura” (YUDICE, 2003, p. 11).

Acreditar nas virtudes transformadoras da cultura realmente pode ser um desejo e uma ilusão. Se bem canalizados, entretanto, podem transformar algo, pois as grandes mudanças sociais, para o bem e para o mal, muitas vezes começaram como um desejo de poucos, transformaram-se em ilusões utópicas de muitos e, quando encontraram os canais apropriados, tornaram-se sentimentos coletivos da maioria.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBERO, Jesus M. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

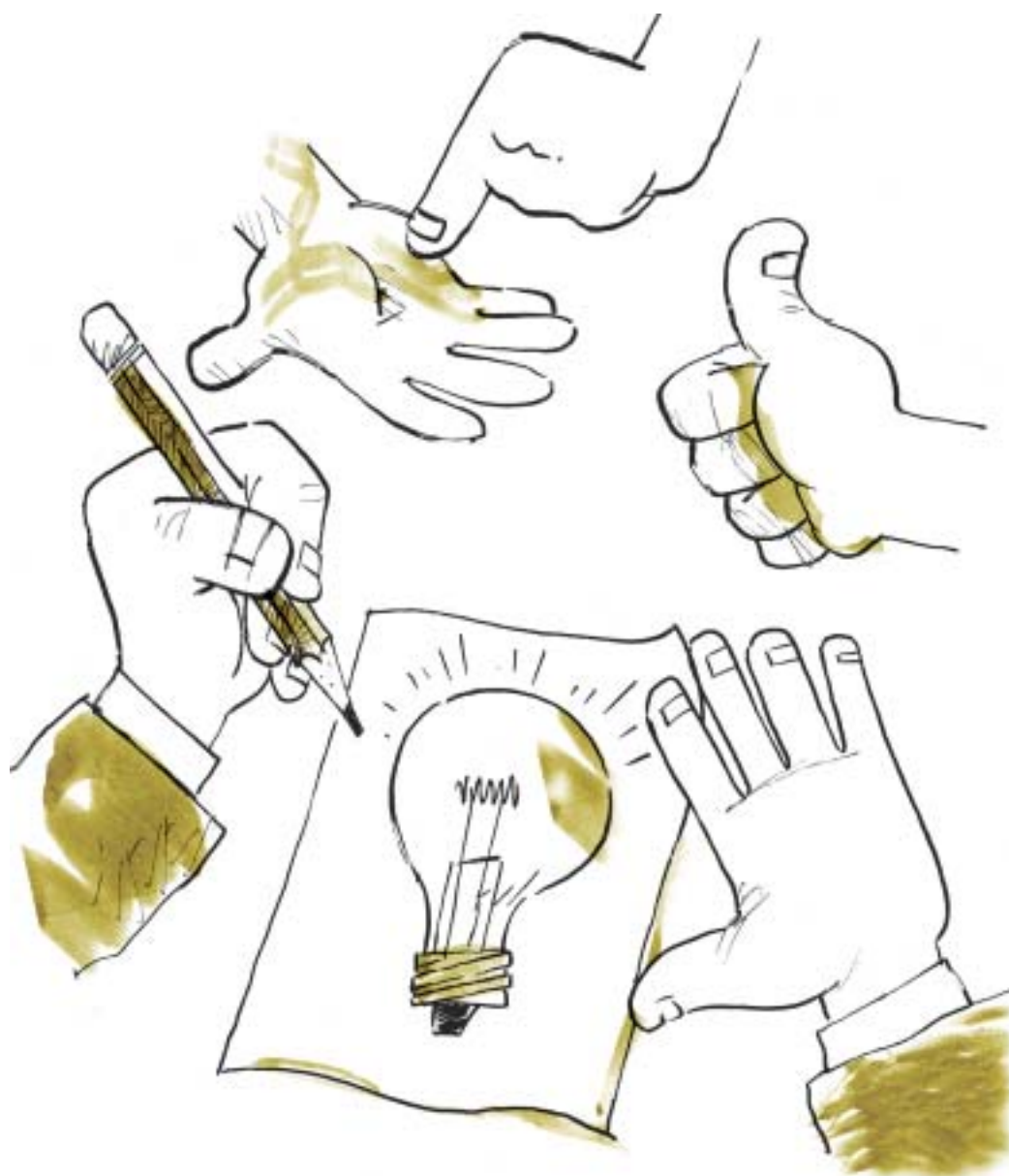
DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

EYERMAN, R., JAMISON, A. Social movements and cultural transformation: popular music in the 60s. *Media, Culture and Society*, Sage, London, v. 17, n. 3, p. 449-468, July 1995.

- FIGUEIREDO, Anna Cristina. *Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada: publicidade, cultura de consumo e comportamento político no Brasil (1954-1964)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1998. [Série Teses]
- HALL, Stuart, WHANNEL, Paddy. The young audience. In: FRITH, Simon et al. *On record: rock, pop and written word*. London: Routledge, 1990. p. 27-38.
- JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MATTELART, Armand, MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- OCHOA, Ana Maria. *Entre los deseos y los derechos: un ensayo critico sobre políticas culturales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.
- THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1969.
- YUDICE, George. El lugar de la cultura en las políticas de paz y democracia. In: OCHOA, Ana Maria. *Entre los deseos y los derechos: un ensayo critico sobre políticas culturales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003. p. 11-14.

Relatos de Experiências

89 Diretorias de Ensino



Um sonho, para se tornar real, precisa de coragem, crença, confiança e, principalmente, de pessoas que o façam acontecer. O Programa *Escola da Família* demonstra, além dos conceitos, dos fundamentos pedagógicos e dos estudos que o nortearam, uma característica peculiar que, para muitos, se tornou marcante: seu aspecto humano. Desde o início, a valorização das pessoas é predominante. Talvez por isso o *Escola da Família* adentre sua vida de maneira tão definitiva. Os finais de semana se tornaram reflexo das comunidades que freqüentam as escolas, buscando registrar seus costumes, estimular seus valores, amenizar e satisfazer a suas necessidades.

Cada uma das 89 Diretorias de Ensino do Estado selecionou um caso que representasse um fato significativo dentro do Programa. Não foi uma tarefa fácil para quem passou os últimos 12 meses convivendo com experiências e fatos excepcionais, mas estas escolhas comprovam, na prática, como uma boa iniciativa pode interferir de forma positiva na vida de tanta gente. Os relatos apresentados dão um toque de realidade e de realização, concentrando histórias que envolvem superações, desafios, dificuldades, conquistas e mais sonhos.

Esta amostra foi selecionada para proporcionar melhor compreensão da dimensão do Programa *Escola da Família*. Nas pequenas experiências relatadas, detalhes simples se tornam feitos grandiosos. Parceiros, voluntários, alunos, educadores, pais, avós, todos são sujeitos de histórias emocionantes. Sem receitas prontas, regras fixas, o dia-a-dia foi se moldando aos poucos, dando vida, gosto e cor ao *Escola da Família*.

Diretoria de Ensino da Região de Adamantina

A Banda Marcial da E.E. Idene Rodrigues dos Santos, de Junqueirópolis, esteve esquecida por longos anos. Com entusiasmo, esforço e boa vontade, os participantes do Programa *Escola da Família* recuperaram instrumentos espalhados por toda a cidade e reformaram uniformes doados.

A Banda ganhou vida e hoje sai às ruas, apresentando-se brilhantemente em várias festividades da comunidade e de outras cidades da região.

Além disso, o interesse em participar da banda fez aumentar a freqüência às aulas durante a semana.

Diretoria de Ensino da Região de Americana

“É muito gratificante reaprender aquilo que já tinha esquecido: revigora a vida, formamos muitas amizades. A escola aberta aos sábados e domingos foi a melhor idéia, pois estávamos fora da reali-



dade. Se deixo de vir um sábado à escola, a semana para mim fica acabada. Tenho uma excelente professora, que facilita as coisas para a gente. A escola me ressuscitou, me sinto jovem aos 77 anos.

Minha esposa sempre quis estudar e adoramos estar aqui. Isso nos trouxe uma nova vida, pois não sabíamos nem conversar. Hoje praticamente minha família está aqui na escola nos finais de semana, pois minha filha também faz o curso de alfabetização. O ensinamento nos leva a pensar mais. Agora que o Estado de São Paulo evoluiu na sabedoria, está deixando os outros para trás.” (Aluno do curso de alfabetização de adultos da E.E. Prof. João Solidário Pedroso)

Diretoria de Ensino da Região de Andradina

A E.E. Cel. Francisco Schmidt, de Pereira Barreto, firmou uma parceria para ministrar o curso de **Marketing Pessoal** para jovens e comunidade que freqüentam a escola aos finais de semana.

O objetivo do curso é despertar o educando para as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, orientando-os sobre o perfil profissional que o mercado exige, além de trabalhar sua motivação e auto-estima.

A parceria está sendo um sucesso e a primeira turma de 15 alunos já concluiu o curso. A expectativa da diretora e da educadora profissional da escola é de que outras parcerias sejam viabilizadas e que a perspectiva de contribuir para a profissionalização continue a ser otimizada pelo Programa *Escola da Família*.

Diretoria de Ensino da Região de Apiaí

Na E.E. Prof^ª Cacilda Lages Pereira Cavani, alunos e comunidade desenvolvem o **Projeto Saúde e Vida**. A idéia surgiu da constatação de que a única Unidade Básica de Atendimento à Saúde dista 18 km do bairro. Os jovens pensaram na construção de um Posto de Saúde para a comunidade.

A iniciativa, com metas a curto, médio e longo prazo, despertou o espírito de solidariedade e os participantes começaram a procurar o local para as instalações. Depois de muitas tentativas, finalmente um terreno foi doado por um membro da comunidade.

Bastante satisfeitos, eles saíram em busca de novas parcerias, casas comerciais e moradores e conseguiram o material de construção. Os participantes do Programa *Escola da Família* se reuniram e, em regime de mutirão, fizeram o alicerce da obra. Logo tudo estará pronto para o tão sonhado Posto de Saúde.

Diretoria de Ensino da Região de Araçatuba

Na falta de um espaço público de lazer em Bento de Abreu, a E.E. Prof. Olímpio Camargo tem se tornado ponto de encontro da comunidade aos finais de semana. Crianças, jovens, adolescentes e suas famílias se reúnem para participar de atividades esportivas, artísticas e educacionais, com oficinas de artesanato, línguas, educação artística.

O destaque do Programa *Escola da Família*, contudo, fica para as atividades esportivas (futsal, vôlei e basquete), que já levaram muitos jogadores a se integrar aos times que representarão a cidade nos Jogos Regionais de Santa Fé do Sul.

Diretoria de Ensino da Região de Araraquara

O **Projeto Magia do Amor**, desenvolvido aos finais de semana na E.E. Prof. Sérgio Pedro Speranza, surgiu da necessidade de desenvolver e fortalecer nos alunos a auto-estima, a identidade, o sentimento de pertencimento, além dos mecanismos redutores da violência intra e extra-escolar.

Os encontros são marcados por relatos, narrações e interpretação de histórias ou fábulas, seguidos de reflexões que objetivam recuperar a história de vida de cada aluno, conhecer seus ídolos e amigos, melhorar o relacionamento e a comunicação na escola por meio do diálogo, resgatar o respeito mútuo e valorizar as diferenças, conquistando a cumplicidade na sala de aula e fora dela.

Durante os momentos de reflexão, os participantes manifestaram em desenhos a vontade de melhorar o ambiente escolar, fato que deu origem ao projeto de pintura das paredes do prédio. Depois também de analisarem suas atitudes na sala de aula, apresentaram propostas de como poderiam mudar, o que se consolidou na elaboração de uma peça teatral criada, ensaiada e apresentada pelo grupo, intitulada “Você é Capaz de Mudar”.

Diretoria de Ensino da Região de Assis

Aos sábados, nas escolas que desenvolvem atividades do Programa *Escola da Família*, advogados voluntários, devidamente inscritos na assistência judiciária, prestam assessoria à comunidade em regime de rodízio.



A parceria foi estabelecida após inúmeras reuniões preparatórias e depois da elaboração de um cronograma de plantões. As atividades tiveram divulgação na mídia local e regional, e os atendimentos são realizados com boa aceitação da comunidade. Os assuntos mais simples são resolvidos imediatamente e os que requerem mais estudo ou outras providências são devidamente encaminhados.

O projeto, que nasceu da necessidade de prestar atendimento às famílias que procuravam a escola nos finais de semana com pendências judiciais, cresceu e hoje a população sabe que pode contar com assessoria especializada e esclarecimentos sobre seus direitos e deveres.

Diretoria de Ensino da Região de Barretos

“Curso o Ensino Médio da E.E. Alexandre Ávila Borges e hoje eu posso ver o quanto minha vida mudou com o Programa *Escola da Família*. Eu enforcava as aulas para jogar bola. Nada mais me interessava.

Ao ser convidado para voluntário no Programa, achei que ia ser apenas divertido, mas pude perceber a seriedade dessa iniciativa e comecei a ter mais responsabilidades. Vi que não posso ser alguém se não for um aluno aplicado.

Os professores estão felizes com minha mudança e meus pais também, pois meu pai trabalha cortando cana e minha mãe fica em casa cuidando dos meus cinco irmãos. Graças ao *Escola da Família* e à educadora profissional que me ajudou e me incentivou, vejo e encaro o mundo com outros olhos e tenho certeza de que poderei ajudar mais meus pais.” (Aluno e voluntário)

Diretoria de Ensino da Região de Bauru

O educador profissional da E.E. Silvério São João percebeu que, em alguns casos, o Programa *Escola da Família* precisa extrapolar os limites físicos da escola para conseguir ser útil para as comunidades do entorno.

A partir dessa constatação, o primeiro passo foi ir até as pousadas e hotéis próximos da escola, que hospedam grande parte dos familiares de pacientes de um hospital da região. Vindas de outras cidades, essas pessoas começaram a participar nos finais de semana de atividades desenvolvidas na unidade escolar.

A idéia foi tão bem aceita que, numa festa especial dedicada a eles, pôde-se contar a presença de mais de 300 pessoas. Além do aumento de público, a iniciativa serviu para sensibilizar a comunidade em uma ação solidária e participativa.

Diretoria de Ensino da Região de Birigüi

O **Projeto Caravana da Cidadania**, idealizado por educadores profissionais do Programa *Escola da Família*, proporciona a todas as comunidades do entorno das escolas da região oportunidade de acesso a serviços essenciais, envolvendo entidades de prestação de serviços do município, além de ações socioeducativas nos finais de semana.

O sucesso só se tornou possível pelo compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no Programa, fazendo da escola estadual um lugar prazeroso e de convívio social, harmônico, saudável e cordial.

Diretoria de Ensino da Região de Botucatu

Um aluno da E.E. Dom Lúcio Antunes de Sousa, que antes não era sociável, hoje é voluntário do Programa *Escola da Família*. Com a atribuição de responsabilidades, o garoto passou a se sentir útil e necessário, decorrendo daí também o benefício pessoal, a satisfação em ajudar e contribuir para a melhoria de sua comunidade. Hoje ele é um líder entre os jovens, tendo conseguido ampliar suas perspectivas para o futuro.

O protagonismo juvenil é abordado no Programa como um método de ação social educativa, que possibilita ao jovem o desenvolvimento da cidadania, por meio da geração de espaço e situações propiciadoras de participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na sala de aula, na escola, na comunidade ou na vida social mais ampla.

Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista

A E.E. Major Juvenal Alvim promoveu, em parceria com algumas entidades, a **Campanha Nacional Gratuita em Diabetes**, com o objetivo de detectar, orientar, educar e prevenir a população das complicações ocasionadas pela doença.



Sendo a Saúde um dos eixos propostos pelo Programa *Escola da Família*, os participantes tiveram acesso a assuntos relativos ao tema geral “Seus olhos e o diabetes: não perca o risco de vista”, por meio de workshops (oficinas de Alimentação Saudável, Hábitos de Higiene, Cuidados com os Pés, Atividades Físicas, Prevenção de Hipertensão e Obesidade) e palestras (Diabetes, Stress e Diabetes, Atividade Física, Orientação Nutricional).

Diretoria de Ensino da Região de Caieiras

O **Projeto Grafitagem** surgiu como proposta dos professores de Arte e do educador profissional da E.E. Antonio Pinto de Campos, para utilização do material enviado no início do ano pelo Programa *Escola da Família*.

Envolvendo a comunidade e alunos de uma classe de aceleração, num total de 30 participantes, o objetivo era mostrar a grafitagem como modo de integração e desenvolvimento cultural.

Orientados pelos professores, os alunos montaram seus projetos e elaboraram os desenhos que seriam aplicados nos muros da escola.

As necessidades apontadas e refletidas nos grafites, com temas relativos a segurança, paz e perspectivas de melhoria, demonstram que, apesar das dificuldades, a maioria acredita que pode construir algo de diferente na vida. Os encontros nos finais de semana resultaram na melhoria da auto-estima e da criatividade e despertaram sentimentos de otimismo e esperança no futuro.

Diretoria de Ensino da Região de Campinas Leste

Na E.E. Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa, estudantes de Educação Física, com vistas a vivenciarem na prática seus conhecimentos com crianças e adolescentes do Programa *Escola da Família*, propuseram diferentes temas de ação: recreação esportiva, ginástica olímpica (solo e aparelhos), iniciação ao basquete, criação de figurinos e coreografias, iniciação ao futebol, voleibol etc.

Pela aceitação e mobilização da comunidade, os voluntários decidiram estender as atividades para o resto do ano e ainda expandi-las para outras unidades escolares da Diretoria.

São ações edificantes como esta que nos fazem acreditar cada vez mais no potencial de nosso corpo estudantil!

Diretoria de Ensino da Região de Campinas Oeste

Muitas vezes, grupos ou jovens tidos como indisciplinados são, na verdade, pessoas que não conseguiram dar vazão a seus talentos. Foi exatamente o que aconteceu na E.E. Eduardo Barnabé. Alguns educadores atentos e instrumentalizados pelo Programa *Escola da Família* ofereceram acolhimento e incentivo para que um grupo, que até então não encontrava oportunidade, pudesse desenvolver as atividades artísticas de que tanto gostava – axé e *street dance*.

Os participantes se tornaram um importante apoio e parte integrante da escola, conseguiram mudar a imagem que tinham de si mesmos e, mais confiantes, resgataram a auto-estima. Hoje são respeitados e reconhecidos por todos.

Diretoria de Ensino da Região de Capivari

Na E.E. Prof^a Terezinha do Menino Jesus Calil, um dos alunos do curso noturno, sem interesse pelos estudos, vivia depredando o prédio da escola, era indisciplinado e não seguia nenhuma regra.

Com o início do Programa *Escola da Família*, começaram, também, as aulas de xadrez. O aluno se identificou tanto que mudou de comportamento na escola e em casa. Aprendeu a jogar e hoje atua como voluntário, dando oficinas de xadrez.

O pai conta que o filho já não briga mais na rua ou em casa. Tornou-se aluno assíduo, educado e comprometido com a escola, com a família e consigo mesmo. A mudança foi além do conhecimento de xadrez: ele descobriu outros interesses, como a leitura, e agora é, também, um dos frequentadores assíduos da biblioteca da escola.

Diretoria de Ensino da Região de Caraguatatuba

A E.E. Avelino Ferreira desenvolve aos domingos o **Projeto Manicure, Pedicure e Depilação**, de qualificação profissional. Além de discutir valores e estimular a solidariedade, o curso já propiciou a conquista de espaço no mercado de trabalho a 62 profissionais.

As alunas exercitam seu aprendizado com pessoas da comunidade (modelos), e os que desejam seus serviços doam um quilo de alimento não-perecível para montagem de cestas básicas e distribuição



entre os mais carentes. Além disso, idosas de um asilo também são contempladas com o trabalho das manicures ao final de cada curso.

Muitas alunas se tornaram voluntárias ou colaboradoras da escola, ajudando a cuidar da brinquedoteca, espaço para os filhos poderem brincar enquanto as mães participam do curso.

“Jamais teria outra oportunidade de frequentar um curso de manicure. Estou muito feliz, pois estou realizando meu sonho profissional”, relata uma aluna.

Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba

A abertura das escolas aos finais de semana permite que a comunidade, antes carente de atividades culturais e de lazer, tenha acesso a momentos de descontração e esqueça, mesmo que momentaneamente, dos problemas cotidianos.

Quem acompanha o Programa *Escola da Família* sabe que o projeto vai muito além de fornecer bola e quadra aos participantes. Os profissionais que atuam nos fins de semana nas escolas dos municípios de Carapicuíba e Cotia procuram envolver e acolher os participantes com ações pensadas e desenvolvidas para a promoção da cidadania.

Nossos educadores e gestores estão envolvidos com o que fazem, dedicam-se à comunidade e são reconhecidos como líderes de um projeto bem-sucedido. Já os jovens universitários bolsistas encontraram uma maneira “diferente” de sonhar com o futuro. O curso superior, antes tão distante de sua realidade, hoje se concretiza com seu trabalho. Quando concluírem sua graduação, esses bolsistas certamente estarão mais abertos a ações de cidadania, já que hoje eles as praticam o tempo todo.

Diretoria de Ensino da Região de Catanduva

Um grupo de jovens dançava de ponta-cabeça na Praça da Matriz, centro de Catanduva. Embora o local fosse ideal para a prática do hip-hop, eles percebiam que algumas pessoas se incomodavam com seus modos estranhos, encarando-os como “alienados”, “desinteressados”, “usuários de drogas”, “violentos”.

Sabendo da abertura das escolas aos finais de semana, o grupo procurou a educadora profissional da E.E. Prof. Mario Juliano Pozetti e se ofereceu para organizar uma oficina cultural sobre hip-

hop, que foi um sucesso. Hoje os jovens se sentem parte da solução, não do problema. Foram escutados e, por isso, valorizam o que são, o que sabem e o que trazem consigo, fazendo cultura com seus valores e habilidades.

Diretoria de Ensino da Região Centro

A experiência teatral na E.E. Tarcísio Álvares Lobo começou quando os próprios alunos formaram a COTTAL (Comissão Teatral da EETAL), com a encenação de textos de sua autoria nos finais de semana. Seu talento e dedicação conquistaram o apoio do diretor e do corpo docente da escola, que contribuíram para que textos literários fossem incorporados ao trabalho do grupo, estimulando, assim, a cultura e o hábito da leitura.

As peças passaram a ser montadas com o apoio da escola, da APM, da comunidade e da iniciativa privada, que disponibilizaram verbas e serviços. Desde sua criação, a COTTAL tem participação ativa no Programa *Escola da Família* e o grupo ministra aulas de teatro para crianças.

O sucesso do projeto teatral foi resultado de uma parceria bem-sucedida. Foi um sonho que se tornou real ao ser sonhado coletivamente.

Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste

*“A mente que se abre a uma nova idéia jamais volta ao seu tamanho original”
(Albert Einstein)*

Essa frase pode ser aplicada à prática do judô. Muito além de uma série de exercícios físicos, os alunos aprendem, nos finais de semana, a lidar com as limitações do corpo e a desenvolver as ilimitações da mente. Os princípios filosóficos que o norteiam são igualmente válidos em qualquer atividade da vida diária, quando se pretende atingir determinado objetivo: respeito, esforço individual e em grupo e, o que é mais importante, cooperação e parceria.

As ações do Programa *Escola da Família* voltadas para a saúde e para a conseqüente melhoria da qualidade de vida estão fundamentadas na análise dos aspectos biológicos, econômicos, sociais e culturais da comunidade escolar, buscando assim uma compreensão da saúde enquanto direito individual e coletivo.



Diretoria de Ensino da Região Centro-Sul

O Projeto Cesta Básica, da E.E. Prof^a Brisabella de Almeida Nobre, surgiu a partir da constatação de que, entre os membros da comunidade que freqüentam a escola nos fins de semana, havia alguns muito carentes, requerendo auxílio imediato.

Passou-se então à arrecadação de alimentos e à montagem e distribuição das cestas, com o envolvimento de todos os participantes e a contribuição de parceiros do Programa *Escola da Família*. Mais do que doar alimentos, o projeto visa estimular a solidariedade e o exercício de cidadania.

As instituições parceiras do Programa contribuem de diferentes maneiras: fornecem recursos humanos e materiais, desenvolvem projetos educacionais, estimulam o trabalho voluntário, patrocinam a realização de atividades diversas, fortalecendo o princípio de que a cultura de paz só pode ser construída coletivamente.

Diretoria de Ensino da Região de Diadema

Como o lazer é um dos direitos assegurados pela Constituição brasileira para o pleno exercício da cidadania, as escolas estaduais de Diadema vêm abrindo seus portões aos finais de semana para oferecer diversas atividades orientadas por voluntários, universitários e educadores.

Mediante pesquisa, pôde-se constatar que a maior parte dos participantes considera ser esse o único tempo de lazer que possuem e que a escola é um ótimo lugar para se divertir. O Programa *Escola da Família* tem, assim, contribuído para diminuir as barreiras sociais do lazer, principalmente a falta de espaço e o fator econômico, pois preenche uma lacuna existente nos bairros. Várias atividades são recomendadas em função das expectativas dos alunos e seus familiares.

Diretoria de Ensino da Região de Fernandópolis

1. O **Game SuperAção** faz parte do Programa *SuperAção Jovem*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em aliança com a Vivo.

Um aluno da E.E. Tônico Barão teve a chance que esperava para dar uma reviravolta em sua vida, ao se ver envolvido pelo **Game SuperAção**¹, projeto integrante do Programa *Escola da Família*. Depois de muitas rebeldias e de vivenciar inúmeros conflitos, aprendeu a ajudar e a respeitar os que estão a sua volta. Com o senso de responsabilidade que

adquiriu, auxilia a família e se sente valorizado por seu grupo. Segundo ele, a convivência grupal o fez mais forte para enfrentar as dificuldades.

O aluno retomou os estudos, trabalha e tem orgulho de ser voluntário do Programa. Hoje seu objetivo é se tornar cada vez melhor.

Diretoria de Ensino da Região de Franca

Com a implantação do Programa *Escola da Família*, crianças, jovens e adultos da comunidade vêm se dedicando à prática de atividades artísticas, culturais e esportivas, que propiciam o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania. Isso os fez despertar para o fato de que a escola lhes pertence e merece seus cuidados, com reflexos até mesmo na redução da violência no entorno do prédio escolar.

Com a oferta de alternativas à ociosidade e à exclusão social, o Programa contribui para conscientizar o jovem sobre o conjunto de relações cotidianas e sobre a resolução de problemas e conflitos por vias não violentas.

Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá

“As pessoas que participam do Programa *Escola da Família* na E.E. Dr. Flaminio Lessa não estão ali por uma bolsa de estudo ou por dinheiro. Elas têm um ideal, uma vontade de promover mudanças, de ver o outro crescendo, porque acreditam que cada um tem algo especial que pode ser desenvolvido. O que move essa ‘turma’ é a amizade, o companheirismo e a força que um dá para o outro.

Educadores, crianças, jovens e comunidade são para mim outra família. É só vivendo pra saber.”
(Educadora universitária)

Diretoria de Ensino da Região de Guarulhos Norte

Colocar em prática um sonho é uma tarefa difícil, mas quando pessoas capacitadas e dedicadas se empenham para concretizá-lo, ele se torna possível.

O Programa *Escola da Família* veio para transformar nossas comunidades, com redução do índice de violência e do número de pichações, depredações e roubos nos prédios escolares.



Com a oferta de vários cursos, palestras na área de Saúde (prevenção), arte, cultura, lazer, esportes, danças, artesanatos, qualificação para o trabalho (informática, línguas, administração, eletrônica, telefonia etc.), temos dado oportunidades para que as transformações ultrapassem os muros das escolas e cheguem às casas de nossos alunos.

Os resultados já começam a aparecer: vários membros de nossas comunidades estão conquistando seu espaço no mercado de trabalho, enquanto outros estão montando os próprios negócios com o que aprenderam. Isso sem falar no protagonismo juvenil: nossos jovens multiplicando seus conhecimentos e talentos.

Diretoria de Ensino da Região de Guarulhos Sul

A E.E. Sebastião Walter Fusco desenvolveu uma ação comunitária que reuniu mais de 10 mil pessoas e vários parceiros, como as Secretarias de Habitação, Defesa Civil, Trânsito, Saúde e Procon. Os adultos presentes tiveram acesso a cursos profissionalizantes do programa de Habitação, mediram frequência cardíaca, receberam orientações da equipe do Procon e, na área de Saúde, trataram de questões como planejamento familiar e receberam preservativos gratuitamente.

Depois desse evento, muitos membros da comunidade passaram a atuar no Programa *Escola da Família* como voluntários, desenvolvendo projetos e cuidando da escola. Outro reflexo positivo foi a cooperação entre os participantes; essa simples atitude gerou benefícios como a diminuição das agressões durante o período de aulas.

Diretoria de Ensino da Região de Itapecerica da Serra

“Antes eu não tinha nenhuma motivação para viver, cultivava hábitos não muito saudáveis e a vida não tinha sentido para mim. Foi então que comecei a freqüentar o *Escola da Família* e passei a ser voluntária ensinando crochê. O Programa me ajudou muito e aos poucos minha vida passou a ser mais interessante. Com esta atividade nos finais de semana, percebi que podia ser útil às pessoas da minha comunidade. Tudo isso me fez sentir valorizada e hoje ajudo na renda de casa confeccionando tapetes, toalhas de barbante e revendendo à comunidade.” (Membro da comunidade, E.E. Pedra Branca – Jujuitiba)

“O Programa *Escola da Família*, além das horas de lazer, proporciona novos vínculos de amizade, oferecendo nova forma de cultura, diversão e entretenimento.” (Educadora universitária da E.E. Dona Maria André Schunck – Cipó-Guaçu)

Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga

A boa comida é um dos segredos do sucesso do Programa *Escola da Família* na E.E. Astos Vasques Lopes. A **Oficina de Culinária**, com a participação de jovens e donas-de-casa, é aprovada por toda a família, que se alimenta cada vez melhor e, em alguns casos, ainda lucra com isso. Algumas alunas dedicadas levam dever para casa e comercializam as delícias que aprenderam a fazer aos finais de semana.

O sentido da valorização social e cultural da condição juvenil, traduzida em mudanças de atitude diante da vida, é construído na medida em que os jovens têm a possibilidade de produzir e partilhar conhecimentos e formas de expressão.

Diretoria de Ensino da Região de Itapeva

Numa apresentação de dança de rua na cidade de Capão Bonito, um jovem se sobressaiu e foi convidado para dar aulas no Programa *Escola da Família* da E.E. Padre Arlindo Vieira. Além de abandonar hábitos pouco saudáveis e dar novo rumo à sua vida, ele hoje ensina sua arte a aproximadamente 60 participantes do Programa aos finais de semana.

A filosofia do grupo de dança é ter uma vida digna e respeitar o próximo. Suas apresentações em todos os municípios da região mostram que, além de uma arte, a dança de rua é um bom exercício físico que trabalha o corpo e a mente.

Diretoria de Ensino da Região de Itapevi

Quando a mãe de duas alunas da E.E. Prof^a Mary Mallet Cyrino começou a freqüentar as aulas de **Informática** aos finais de semana, nem imaginava que poderia “fazer a diferença” para outras pessoas do Programa, que, como ela, buscavam novas perspectivas e alternativas de vida. Incentivada pelo educador profissional, ela passou de aluna a voluntária, ensinando a comunidade a confeccionar sutiãs, calcinhas e cuecas. As interessadas levam o material necessário e utilizam a máquina de costura portátil da própria voluntária, que também as orienta a calcular o preço para a venda das peças.

Com certeza, tanto essa mãe quanto a escola, por meio do Programa *Escola da Família*, estão fazendo a diferença!



Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquetuba

Desde que foi implantado, o Programa *Escola da Família* vem mudando, direta e indiretamente, a vida de todos os envolvidos. A cada final de semana, diversos olhinhos brilham, esperanças renascem e emoções afloram.

Na E.E. Batuíra, em Poá, uma aluna é testemunha de que pequenas iniciativas podem melhorar a vida das pessoas. Ela sempre se interessou em participar das atividades dos finais de semana e, atualmente, frequenta a **Oficina de Matemática** aos sábados. Sem condições de pagar um curso e tendo concluído o Ensino Médio há 11 anos, o *Escola da Família* atendeu a suas necessidades. Para ela, esse foi o melhor programa criado pelo Governo do Estado, porque ele trouxe a comunidade para a escola, atendendo crianças, jovens e adultos.

Diretoria de Ensino da Região de Itararé

Marcante tem sido a presença de público na E.E. Barão de Antonina nos finais de semana, com as atividades desenvolvidas e, principalmente, com os projetos que beneficiam a comunidade.

Um deles, o **Câmara de Vereadores Mirim**, tem a finalidade de despertar a juventude para as causas do município e para o exercício da cidadania, por meio de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na sala de aula, na escola, na comunidade ou na vida social mais ampla.

“O jovem é parte da solução e não deve ser considerado problema.”

Diretoria de Ensino da Região de Itu

“Participar do Programa *Escola da Família* me trouxe mais benefícios do que eu esperava. O que no início foi planejado como ajuda financeira, hoje se tornou um projeto de vida, uma experiência que talvez eu nunca viesse a ter: a oportunidade de aprender e ensinar.

Na E.E. Cícero Siqueira Campos, ministro oficinas de Inglês aos finais de semana. O trabalho desenvolvido no Programa *Escola da Família* tem dado oportunidade aos jovens de refletir sobre seu papel e sobre sua atuação na sociedade. Isso favorece a reflexão e a busca por

novos caminhos para superar os desafios e, conseqüentemente, mudar o próprio futuro.”
(Educadora universitária)

Diretoria de Ensino da Região de Jaboticabal

Em Guariba, até onde a vista alcança, canaviais verdejam na paisagem. Nas várias usinas de açúcar e álcool da região, milhares de trabalhadores garantem o sustento de suas famílias, enquanto outros esperam ansiosos para entrar nesse mercado.

No intuito de oferecer uma alternativa para o ingresso mais qualificado nesse setor, a E.E. Prof. Barros, com a ajuda de um voluntário aposentado da usina, proporciona, aos finais de semana, oficinas com informes e técnicas de funilaria e caldeiraria para o fabrico de recipientes.

Nessa convivência, os participantes são incentivados à pesquisa, ao desenvolvimento de talentos e da responsabilidade social, ao fortalecimento da auto-estima e à melhoria da qualidade de vida.

Diretoria de Ensino da Região de Jacareí

Depois de observarem um grande número de analfabetos no entorno da E.E. Benedito Rodrigues de Oliveira, alguns jovens iniciaram o **Projeto Vivendo e Aprendendo**, para alfabetizar os idosos da comunidade.

As aulas tiveram início com 15 idosos. Passados cinco meses, os responsáveis pelo projeto ficaram comovidos ao testemunhar a felicidade de uma senhora de 57 anos que assinava seu nome pela primeira vez, no livro de presença de uma reunião de pais.

Em relação à transformação cultural e à construção de consciências, a escola tem muito a dizer, pois é um vasto campo de atração, imediatamente ligado a suas próprias finalidades institucionais.

Diretoria de Ensino da Região de Jales

A partir do brilhante Programa *Escola da Família*, que permite que as pessoas ampliem seus horizontes, desenvolvam seus talentos e busquem novas perspectivas, um ex-aluno talentoso, com tra-



jetória de vida difícil, passou a participar da oficina de teatro e dança oferecida pela E.E. Profª Elide Aparecida Carlos, de Urânia.

Depois de demonstrar que gostaria muito de continuar seus estudos e fazer carreira no magistério, o jovem recebeu treinamento para aprender o básico de computação e foi indicado para assumir uma vaga na secretaria de outra escola da região. No final do ano, ele passou no vestibular para Educação Artística e hoje é bolsista do Programa.

Diretoria de Ensino da Região de Jaú

A criação de uma nova modalidade esportiva muito entusiasmou a comunidade regional. O educador profissional da E.E. Lázaro Franco de Moraes, de Torrinha, depois de observar duas meninas jogando handball de roller (patins), desenvolveu regras específicas para o jogo e deu-lhe o nome de Handroller.

O treinamento com as crianças foi um sucesso, e o Handroller foi apresentado na I Exploraz, Feira de Ciências da escola. Hoje é praticado, todos os fins de semana, como parte do Programa *Escola da Família*.

Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio

Nenhum projeto sólido se conquista com facilidade. E a confiança necessária para isso pressupõe um trabalho de entusiasmo que paulatinamente vai contagiando todos os envolvidos.

Foi o que aconteceu na E.E. Prof. Guines Affonso Morales, de Neves Paulista, com o **Projeto Horta**, uma das atividades desenvolvidas aos finais de semana. Com a doação de sementes por parceiros e a adesão crescente da comunidade, hoje a horta abastece a unidade escolar e o asilo da cidade.

As parcerias no Programa *Escola da Família* são uma grande e efetiva demonstração de exercício da responsabilidade social.

Diretoria de Ensino da Região de Jundiá

Muitos podem não gostar de computador, mas, na atualidade, a importância do conhecimento de informática é inegável e, em alguns casos, essencial.

A **Oficina de Informática** da E.E. Mitiharu Tanaka aos finais de semana, quando começou, parecia um bicho-de-sete-cabeças para alguns. Mas com persistência, muitos participantes já podem hoje contar com o conhecimento adquirido para prestar concursos e até sonhar em se tornar um especialista na manutenção dos equipamentos.

A qualificação para o trabalho, um dos eixos norteadores do Programa *Escola da Família*, abrange atividades de geração de renda e aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho, promovendo, por meio de oficinas e cursos profissionalizantes, aquisição de conhecimentos e instrumentalização para seu desenvolvimento.

Diretoria de Ensino da Região Leste 1

Em busca de uma participação efetiva dos alunos no ambiente escolar e social, nossa Diretoria procura trabalhar com parcerias. Nosso projeto, desenvolvido aos finais de semana com alunos do Ensino Médio, visa à qualificação profissional, com a oferta de oficinas de fotografia, de redação e de produção de vídeos.

Além disso, inclui palestras, visitas às empresas parceiras, atendimento psicológico aos alunos e toda a parte operacional do trabalho.

Para divulgar o projeto, foi realizado o evento “O Dia da Beleza”, em que profissionais da área prestaram atendimento à comunidade com vários serviços: maquiagem, corte de cabelo, escova, manicure, estética, massagem e depilação.

Diretoria de Ensino da Região Leste 2

O Programa *Escola da Família* tem dado a todos a oportunidade de redescobrir a Escola, com ações que levam seus participantes à reflexão, atuação, satisfação e entretenimento. Todos os envolvidos deram asas à criatividade e se descobriram verdadeiros artistas.

Esse movimento social proporcionado pelo Programa vai perpetuar na história da Educação e também na história do Estado de São Paulo a criação de novos caminhos para nossos jovens, crianças e adultos, fazendo-os acreditar que as opções existem e que eles são totalmente capazes de usar suas habilidades para trilhar de forma satisfatória o caminho que escolheram.



Diretoria de Ensino da Região Leste 3

A idéia do **Projeto A Integração Social do Surdo com a População Ouvinte**, na E.E. Maria de Lourdes A.A. Pacheco, partiu de uma educadora universitária que já realizava trabalhos voluntários, nos quais teve a oportunidade de se inteirar das necessidades e dificuldades dos portadores de deficiência auditiva.

Com o objetivo de sensibilizar a população para ajudar na melhoria da qualidade de vida daqueles que necessitam de um código diferenciado para se comunicar, a universitária oferece o curso LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais).

O projeto conta com uma sala de 20 alunos nos finais de semana e, com o sucesso desse trabalho, já há previsão de abertura de novas turmas.

Diretoria de Ensino da Região Leste 4

O **Curso de Panificação** na E.E. Dona Pilar Garcia Vidal começou depois que um universitário da equipe do Programa *Escola da Família* fez parte da capacitação oferecida por uma voluntária na E.E. Dep. Astolfo Araújo.

A partir daí, a E.E. Dona Pilar foi escolhida para participar do clipe *Padarias Artesanais* do Programa e também do evento *Gesto de Solidariedade*, com a produção e doação de 800 pães.

Esse projeto tem gerado benefícios a todos os “atores” envolvidos no Programa, bem como a incontáveis pessoas da comunidade, pois cada um tem se tornado um multiplicador da panificação artesanal.

Diretoria de Ensino da Região Leste 5

Contemplando o eixo Saúde do Programa *Escola da Família*, a idéia de desenvolver um trabalho destinado à **Massagem Terapêutica** surgiu da observação do grupo de terceira idade durante as aulas de ginástica, que apresentava sinais de dor, depressão, nervosismo, cansaço etc.

Voltado para a melhoria da qualidade de vida e para o resgate da cidadania, o curso foi se ampliando e se diversificando, com a adesão até mesmo de jovens. Atentos aos ensinamentos, eles

agora parecem flutuar ao descobrir possibilidades maiores de gerar bem-estar para si próprios e para os outros.

Diretoria de Ensino da Região de Limeira

A equipe de **Kung Fu Wushu** da E.E. Prof. João Batista Leme, de Rio Claro, está superando todas as expectativas, com a adesão cada vez maior de jovens e adolescentes de vários pontos da cidade.

Além das parcerias, a equipe conta ainda com disciplina, perseverança, otimismo e confiança, motivados pelas conquistas em competições, como o Campeonato Paulista, em Nova Odessa, e o XV Campeonato de Kung Fu Wushu, em Jundiá. A equipe já se prepara para o Campeonato Brasileiro, a ser realizado em outubro, em Recife.

Diretoria de Ensino da Região de Lins

O Programa *Escola da Família* na E.E. Prof. Dorival Calazans Luz já mudou a vida de várias pessoas, sobretudo daquelas que põem em risco a própria saúde. Com a proposta de uma abordagem mais ampla, além do aspecto biológico, o Programa encara a questão da saúde também como social, compreendendo-a enquanto direito individual e coletivo.

A saúde é, assim, vista como resultado das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso à posse de terra e aos serviços de saúde, identificando-se com o conceito de qualidade de vida.

Os profissionais do Programa, assumindo uma postura construtiva de conscientização constante, paciência e afeto, aos poucos estão conquistando resultados.

Diretoria de Ensino da Região de Marília

“O Programa *Escola da Família* abriu novas perspectivas para mim. Com ele estou tendo a oportunidade de me reintegrar à sociedade e de ter uma nova família. Sou muito agradecido a todos que acreditaram em mim e estão me ajudando. Eu quero muito voltar a ter esperança. Estou ensinando a fazer bonecas de lã, porta-retratos e porta-jóias. Eu gosto de ensinar.” (Voluntário na E.E. Prof^a Sylvania Ribeiro de Carvalho)



O sentido da valorização social e cultural da condição juvenil, traduzida em mudanças de atitude frente à vida, é construído na medida em que se eleva a auto-estima e em que se possibilita a produção e a partilha de conhecimentos e formas de expressão.

Diretoria de Ensino da Região de Mauá

Entre as atividades desenvolvidas na E.E. Carlos Drummond de Andrade, destaca-se o disputadíssimo **Curso de Culinária**, oferecido por uma voluntária de 71 anos, que sempre se manteve com seus deliciosos quitutes.

Com muita disposição, ela ensina o que aprendeu ao longo da vida: cozinhar muito bem e se doar ao próximo. Algumas alunas já seguem seu exemplo.

O Programa *Escola da Família* considera a importância de trabalhar conceitos como empregabilidade e trabalhabilidade, na promoção da descoberta pelos jovens e pela comunidade intra e extra-escolar, de novos caminhos no mercado de trabalho que potencializem sua capacidade de ingressar, permanecer e ascender nele.

Diretoria de Ensino da Região de Miracatu

O Programa *Escola da Família* na E.E. Bairro Rocio conquistou a concessionária de energia elétrica da cidade. Funcionários da empresa ministram, voluntariamente, cursos teóricos e práticos sobre noções de eletricidade, montagem de padrão de entrada e instalações elétricas residenciais, proporcionando aos participantes capacitação na prestação de serviços para terceiros e melhorando a vida da comunidade.

Mais do que proporcionar sustentabilidade às ações do Programa, as parcerias fortalecem o princípio de que a cultura de paz só pode ser construída coletivamente.

Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema

Na E.E. Zulenka Rapcham, de Costa Machado, o Programa *Escola da Família* garante atividades culturais e de lazer para todos, incluindo os acampados em uma das fazendas da região do Pontal do Paranapanema, que fizeram da escola ponto de encontro e entretenimento nos finais de semana.

As atividades envolvem torneios de futsal e tênis de mesa, alfabetização de adultos, oficinas de artesanato, alongamento e controle de peso. Uma das alunas da oficina de *biscuit* já se profissionalizou e, além de aceitar encomendas, agora é voluntária e ensina aos demais o que aprendeu.

Diretoria de Ensino da Região de Mogi das Cruzes

Em parceria com uma ONG que atua com portadores de necessidades especiais, a E.E. Prof^a Maria Isabel dos Santos Mello desenvolve, aos finais de semana, o **Projeto Recreação Inclusiva na Escola da Família**. Um grupo de voluntários acompanha as atividades de pintura e desenho e as brincadeiras destinadas às crianças, enquanto os pais participam de oficinas de artesanato, massoterapia, dança do ventre, alfabetização e culinária.

O Programa *Escola da Família* reconduziu os pais à escola e, atuando como voluntários, eles ensinam a todos a conviver com as diferenças.

Diretoria de Ensino da Região de Mogi Mirim

As 78 escolas da região de Mogi Mirim participantes do Programa *Escola da Família* desenvolveram uma programação especial em junho de 2004: o **Projeto CIRAMDE** (Circuito Ambiental e Desportivo): **Circuito** por envolver os 13 municípios desta Diretoria; **Ambiental** pela importância do uso racional dos recursos naturais; **Desportivo** por ser primordial a prática de esportes para a qualidade de vida.

As conquistas com esse projeto foram grandes: integração entre escolas e comunidades; mudança de atitude e comprometimento em relação ao meio ambiente; participação em jogos sem violência; adesão de novas parcerias, voluntários e frequentadores; repercussão bastante positiva na comunidade.

Diretoria de Ensino da Região Norte 1

A maioria das escolas desta Diretoria incluiu a capoeira em suas atividades de fim de semana. São 530 educadores universitários com vivências diferentes, que, somadas, acabam fazendo do Programa *Escola da Família* um espaço de troca de experiências e de respeito à diversidade cultural. Muitos deles já faziam parte de movimentos afro-brasileiros e agora compartilham suas habilidades com crianças, jovens e adultos.



Nascida nas senzalas, a capoeira ganha força e mostra que pode conviver muito bem ao lado de outras manifestações artísticas e culturais.

Diretoria de Ensino da Região Norte 2

Desde o início de sua implementação, o Programa *Escola da Família* vem oferecendo conhecimento, cultura, informação, lazer e entretenimento a crianças, adolescentes, adultos e membros da terceira idade das 71 unidades escolares jurisdicionadas a esta Diretoria. Esse sucesso se deve, notadamente, à união entre os diferentes segmentos que o compõem, fator que emana de uma equipe coesa, que respeita os valores ético-morais e o potencial de todos os participantes.

Com atividades diferenciadas e metodologias envolventes, que geram uma perfeita integração e entusiasmo entre todos, o Programa favorece, principalmente, o desenvolvimento da cidadania.

Diretoria de Ensino da Região de Osasco

A E.E. Prof. José Liberatti promoveu uma homenagem aos avós e mães da comunidade. A intenção foi desenvolver uma atividade de integração e sensibilização, já que esse é o objetivo maior do Programa *Escola da Família*.

Com a inauguração da **Padaria Artesanal** nesse dia, mais de 20 tipos de pão foram confeccionados e apreciados pelos participantes. Depois, eles puderam ainda assistir à apresentação de músicas nostálgicas e à declamação de poesias, bem como participar das atividades físicas preparadas especialmente para a ocasião.

Todas as atividades ocorreram de forma agradável, sendo encerradas com um delicioso “Chá da Tarde”. Os participantes saíram entusiasmados com momentos de tanta solidariedade e diversão.

Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos

Nos finais de semana na E.E. Prof. Homero Calvoro, um aluno em especial chamava a atenção por seu mau comportamento durante a semana. Com o passar do tempo, sua participação no

Programa *Escola da Família* o tornou um grande companheiro e isso passou a prevalecer durante a semana também.

O protagonismo juvenil é abordado no Programa como um método de ação social educativa que possibilita ao jovem o desenvolvimento da cidadania, por meio da geração de espaço e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas em todos os níveis.

Se cada escola puder acompanhar a transformação de apenas um de seus alunos, haverá, só no Estado de São Paulo, mais de 6 mil grandes cidadãos.

Diretoria de Ensino da Região de Pindamonhangaba

A E.E. Prof.^a Ivone Nogueira de Azevedo já mantinha os portões abertos à comunidade para a prática de esportes nos finais de semana, na tentativa de reduzir os altos índices de violência no bairro.

Com a implementação do Programa *Escola da Família*, a ação adquiriu relevante reforço.

Por considerar a pluralidade e a diversidade inerentes à dimensão da rede estadual, que se manifestam nas mais diferentes esferas da convivência social, o Programa é um meio de conscientizar as pessoas a resolver problemas e conflitos.

Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba

Parte do Programa *Escola da Família*, na E.E. José Abílio de Paula, de São Pedro, a **Copa Street Ball de Basquete** reuniu 800 pessoas de toda a região (Piracicaba, Águas de São Pedro, Santa Maria da Serra, Rio Claro, Limeira, Charqueada) para torcer pelos novos atletas.

O planejamento do evento teve como objetivo desenvolver a cidadania e inspirar atitudes de solidariedade e cooperação, unindo forças para transformar a atividade em ponto de crescimento de todos.

Diretoria de Ensino da Região de Piraju

Na E.E. Prof. José Leite Pinheiro, o maior interesse da comunidade, no início do Programa *Escola da Família*, eram as atividades esportivas.



Aos poucos, com maior divulgação do Programa em panfletos, cartazes, rádio e convites às escolas municipais e particulares e às empresas da cidade, foi aumentando a adesão a atividades culturais de artesanato (pintura em tecido e tela, *biscuit*), reforço escolar, curso de Espanhol, tendo havido até um curso preparatório para um concurso da penitenciária, com a aprovação de vários participantes.

Diretoria de Ensino da Região de Pirassununga

Na E.E. Washington Luís, o curso **Aprender a Empreender**, desenvolvido em parceria, dá aos participantes do Programa *Escola da Família* a oportunidade de aprender a planejar o próprio negócio, a melhorar seus resultados e a contornar e evitar problemas, traçando seu caminho em direção ao tão ambicionado sucesso.

Com a duração de 24 horas, o curso é ministrado em uma sala de aula equipada com vídeo e TV para até 30 alunos por turma, e estes são estimulados a aplicar os conceitos aprendidos no dia-a-dia.

Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente

Dentre as mais variadas experiências bem-sucedidas do Programa *Escola da Família*, o caso de um jovem de 26 anos, voluntário de marcenaria (qualificação para o trabalho) na E.E. Clotilde Veiga de Barros, é de admirar. Com muito afincamento e vontade de vencer na vida, ele passou a ensinar a crianças e adolescentes o pouco que sabia na arte de talhar.

Atualmente, ele é bolsista (curso de Administração) do Programa, tendo conseguido, assim, ampliar seus horizontes, desenvolver sua capacidade e, ainda, ensinar uma profissão a vários jovens iguais a ele.

Diretoria de Ensino da Região de Registro

Um voluntário do Programa *Escola da Família* deu início, na E.E. Vila Maria, ao **Projeto Filmagem de Desenho Animado**. Os resultados podem ser vistos nos filmes produzidos pelos jovens da região que, desde o início, se interessaram pela idéia de conhecer melhor os desenhos animados e as técnicas de filmagem.

Alfabeto Animado e *Chapeuzinho Vermelho* foram as primeiras obras. Agora está em andamento o documentário sobre a cidade em que vivem: Pariquera-Açu, que deve agradar ainda mais à comunidade local.

Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto

Na E.E. Vereador José Bompani, enquanto alguns garotos jogavam vôlei, um jovem de 17 anos invadiu a quadra e começou a chutar a bola agressivamente porque queria jogar futebol. Convidado a se juntar aos meninos pelo educador profissional, ele se recusou.

No final de semana seguinte, o jovem retornou à escola e foi acolhido com carinho especial pelo educador, que logo o convidou para jogar xadrez. Durante o jogo, eles conversaram e o educador ficou sabendo que seu comportamento agressivo estava relacionado à falta de emprego e a outros problemas.

Logo depois, ele começou também a participar da oficina de dança de salão e se tornou participante assíduo do Programa *Escola da Família*.

Passados quatro meses, hoje sua mudança se reflete até mesmo em seu tom de voz. Comprovadamente esse garoto reconheceu a escola como um lugar prazeroso e de convívio cordial e solidário.

Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio

A experiência vivenciada pela comunidade no Programa *Escola da Família* da E.E. Alfredo Westin Júnior é emocionante e singular. **Jovens em Ação** – eis o lema, eis a proposta: um grupo de jovens descobrindo o valor e o potencial de transformação por meio do voluntariado.

Eles romperam a barreira de “um mundo” que os esmaga e tritura pela rotina de trabalho ou pela falta deste, que os assedia pelo consumo e os ameaça pela violência. Esses jovens não se abateram, não interiorizaram o que há de negativo no “mundo” sedutor e moderno.

Pelo contrário, dão como resposta um “piparote” lírico, sensível e comovente ao buscarem um exercício de doação saudável por meio da convivência/interação com outra geração: o grupo da terceira idade. Resultado: o “Coral da Terceira Idade do Westin”, referência na comunidade local e regional.



Diretoria de Ensino da Região de Santo André

O **Jornal dos Estudantes** da E.E. Prof. Rubens Moreira da Rocha foi idealizado como parte do Programa *Escola da Família*, tendo nascido com a importante colaboração de alunos, professores, comunidade e parceiros com o objetivo de integrar, informar e proporcionar lazer e desenvolvimento intelectual e social.

Sua função maior é compartilhar e divulgar idéias, produzindo um material que sirva como suporte permanente do trabalho em sala de aula e também aos finais de semana, com enfoque nas realidades da comunidade.

Diretoria de Ensino da Região de Santos

Um grande evento, o **Programa Escola da Família na Praia**, foi realizado em Santos, Bairro da Aparecida, e reuniu 1.500 pessoas de diversas comunidades, além de outros envolvidos no Programa *Escola da Família*, no intuito de divulgar e trocar experiências.

Visando enfatizar os quatro eixos do Programa, e contando com inúmeras parcerias, os participantes puderam obter suas carteiras de identidade e de trabalho; medir a pressão; inteirar-se sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que envolveu a distribuição de preservativos e de panfletos educativos. Além de praticarem diversas modalidades esportivas, os presentes também assistiram a apresentações artísticas e participaram de oficinas de bijuteria, reciclagem e máscaras.

Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo do Campo

O Casamento Comunitário foi uma iniciativa muito importante do Programa Escola da Família. O objetivo foi regularizar a situação de pessoas que já moravam juntas – “Formação de uma família mais unida, que é a base de tudo”. Com a ajuda dos participantes do Programa, que organizaram uma festa muito bonita que emocionou todos os presentes, foram oficializadas 950 uniões.

São ações como esta que demonstram que a escola é um espaço de todos e de cidadania.

A realização do sonho de tantos casais serviu para fortalecer ainda mais a participação da família no Programa.

Diretoria de Ensino da Região de São Carlos

Um dos projetos de maior destaque na E.E. Governador Jânio Quadros, de Corumbataí, é o **Saúde Bucal**, elaborado por uma universitária de Odontologia. Seu lançamento teve início com o “Dia da Saúde Bucal”, com inúmeras atividades abordando os cuidados com os dentes, incluindo apresentação de vídeo e demonstrações da forma correta de escovação.

Devido ao enorme sucesso, foram desenvolvidas as atividades “Arraiá do Dente Feliz” e “Gincana do Dente Feliz”, com grande envolvimento dos participantes do Programa *Escola da Família*.

Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista

O Programa *Escola da Família* da E.E. Oscar Villares tem realizado várias atividades, entre as quais uma que envolve a população carcerária de Mococa. Os primeiros trabalhos com os reeducandos foram voltados ao artesanato. Em seguida, foram enfatizadas atividades desportivas, com jogos e campeonatos em que, conforme disse um dos alunos, a maior disputa era vencer a barreira do preconceito.

Além disso, com a abordagem de inúmeros temas, tem-se procurado desenvolver uma interface entre o cárcere e o mundo exterior.

Diretoria de Ensino da Região de São Joaquim da Barra

O **I Torneio Aberto de Xadrez** desenvolveu-se com a participação das equipes da E.E. Dona Maria Carolina de Lima, de Nuporanga, e da E.E. Capitão Getulio Lima, de Sales de Oliveira, nas categorias infantil masculino, juvenil masculino e feminino, e adulto masculino.

Os classificados receberam méritos, prêmios de participação e foram classificados para o **II Torneio**, ocorrido na E.E. Capitão Getulio Lima, contando também com a participação da equipe da E.E. Roberto Robazzi, de Morro Agudo.

Os torneios visam à integralização do Projeto *Escola da Família* entre as diversas unidades escolares desta Diretoria.



Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto

O Projeto **Alfabetizando para a Vida**, na E.E. Justino Jerry Faria, é um trabalho de promoção da solidariedade e do desenvolvimento junto à comunidade. Para que mesmo quem trabalha aos sábados pudesse participar, o curso de alfabetização de adultos é ministrado aos domingos, com duração de três horas.

O entusiasmo dos alunos com a aquisição do conhecimento é que dá impulso à continuidade do projeto, para que cada vez mais integrantes do Programa *Escola da Família* tenham a oportunidade de se transformar em cidadãos participativos, elevar a auto-estima e se integrar à sociedade.

Diretoria de Ensino da Região de São Roque

O Projeto **Replantando** nasceu da necessidade de conscientizar os participantes do Programa *Escola da Família* sobre os riscos da degradação ambiental.

A intenção é desenvolver o plantio de árvores defronte às casas do entorno escolar como início fomentador da cultura de uma urbanização realmente voltada para a qualidade de vida.

Uma parceria já rendeu às unidades escolares desta Diretoria 2 mil mudas de árvores de espécies nativas da Mata Atlântica!

Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos

Situada na periferia da cidade, a E.E. Bairro Rio Comprido, desde a implantação do Programa *Escola da Família*, tem proporcionado finais de semana muito diferentes e agradáveis à população, antes sem nenhuma opção de lazer. Os cursos e atividades de educação física, crochê, pintura em tecido, dança etc. tem mudado a vida dessa comunidade carente.

A valorização social e cultural se traduz em mudanças de atitude diante da vida e é construída na medida em que se eleva a auto-estima.

Diretoria de Ensino da Região de São Vicente

A maior conquista do Programa *Escola da Família* nas unidades escolares da região é o trabalho desenvolvido com as **Padarias Artesanais**, que muito contribuem como alternativa para o aumento da renda familiar.

As parcerias com supermercados da região também são de extrema importância, pois garantem os ingredientes necessários para a elaboração dos pães (doces e salgados).

Os voluntários dos cursos de panificação trabalham bastante para que a população em geral não só aprecie deliciosos pãezinhos, como também se interesse em participar dos cursos oferecidos nas escolas.

Diretoria de Ensino da Região de Sertãozinho

“No primeiro dia do Programa *Escola da Família* eu estava presente por dois motivos: por curiosidade e por não haver opções de lazer na comunidade onde moro. Comecei a participar das aulas de violão porque amo música.

Já faz quase um ano que minha vida mudou: passei a respeitar mais a escola, meu rendimento melhorou, conquistei inúmeras amizades, aprendi a dar valor à vida, meu relacionamento com minha mãe melhorou muito, aprendi muito sobre música e ainda comprei um violão, que hoje é meu principal companheiro. Não falto um dia, pois é um prazer participar dos sábados e domingos. Posso afirmar que o Programa está sendo um grande sucesso.” (Aluno da E.E. Dr. Isaías José Pereira, de Cruz das Posses)

Diretoria de Ensino da Região de Sorocaba

O Programa *Escola da Família* vem contribuindo para uma mudança significativa na vida de muitas pessoas que freqüentam as atividades propostas pelas escolas nos fins de semana. Exemplo disso é uma estudante de 15 anos, matriculada na E.E. Professor Lauro Sanchez. Depois de participar do **Curso de Etiqueta Social e Atendimento ao Cliente**, a aluna foi avaliada e encaminhada para



estágio. Graças ao bom desempenho, ela conquistou seu primeiro emprego e logo será promovida. Agora a aluna contribui com as despesas de casa e é motivo de orgulho para os pais.

Assim como ela, outras pessoas têm tido oportunidades de emprego após os vários cursos oferecidos aos finais de semana.

Diretoria de Ensino da Região Sul 1

Na E.E. Prof. Luiz Simione Sobrinho, surgiu a idéia de ensinar *ikebana* para a comunidade aos finais de semana. Essa arte oriental de criação de arranjos florais tem o objetivo de trabalhar harmoniosamente mente e alma, levando os participantes a um equilíbrio com a natureza.

A voluntária que ministra as aulas faz a doação da base para a confecção do arranjo e promove leitura de textos explicativos referentes à cultura japonesa. As flores, ramos e galhos são doações de uma floricultura, havendo ainda a reciclagem de materiais plásticos como copos, garrafas e pequenos vasos.

São momentos de verdadeira harmonia, tranqüilidade e paz, aguçando a conscientização e a sensibilidade dos participantes.

Diretoria de Ensino da Região Sul 2

Depois de tomar a decisão de abandonar uma vida pouco digna e voltar a estudar na E.E. Jornalista David Nasser, um aluno começou a usufruir tudo o que a educação pode dar, incluindo muitas leituras e novas amizades.

Ele e um amigo começaram a utilizar a quadra da escola para treinar adolescentes do Jardim Macedônia para participação em Copas e Festivais de Futsal, envolvendo 50 garotos de várias faixas etárias. Seu trabalho, dividido entre treinamentos e palestras, rendeu vários troféus para as equipes.

Hoje, como voluntário no Programa *Escola da Família*, ele continua seu trabalho com os adolescentes e, além de elevar-lhes a auto-estima, os incentiva a estudar e a tirar boas notas para poderem participar dos campeonatos. Tendo concluído o Ensino Médio, o voluntário espera uma chance para poder prosseguir nos estudos.

Diretoria de Ensino da Região Sul 3

A **Fanfarra Parceria Solidária Paulino & Cattony** surgiu da união dos interesses de jovens de duas escolas da região de Parelheiros: E.E. Paulino Nunes Esposito e E.E. Prof. Carlos Cattony.

A comunidade, incluindo mães e voluntários do Programa *Escola da Família*, contribuiu para organizar o grupo, que tem 78 integrantes e passa os finais de semana se dedicando à busca de bons resultados. Ensaios, apresentações, melhoria no desempenho escolar dos alunos são alguns dos frutos do projeto. Outros ainda estão por vir: a Fanfarra vai para sua primeira competição oficial e deve fazer bonito.

Diretoria de Ensino da Região de Sumaré

Um grande exemplo desse trabalho em equipe do Programa *Escola da Família* foi o evento realizado na E.E. Parque dos Pinheiros, que comemorou o Dia do Idoso, levando para a unidade escolar a turma da terceira idade das casas de repouso da região.

Lá, eles puderam apreciar café da manhã, almoço, lanche da tarde, bingo, baile, corte de cabelo, limpeza de pele, manicure, jogos lúdicos e ainda a apresentação de uma dupla sertaneja. Os idosos tiveram um dia diferente e, como recordação, levaram sabonetes feitos pelas crianças na oficina de artesanato do Programa.

Diretoria de Ensino da Região de Suzano

Desde o início do Programa *Escola da Família*, as escolas desta Diretoria estão trabalhando para implantar o real objetivo “Uma Cultura de Paz nas Escolas”.

Muita coisa já mudou: as equipes se fortaleceram, todos ganharam experiência e cresceram com o Programa. A comunidade agora acredita na escola. É gratificante ver a esperança e a motivação estampadas no rosto dos participantes e perceber a melhora em seus relacionamentos e na qualidade de vida.

O Programa *Escola da Família* é um agente de transformação e, com certeza, o amanhã tão esperado está bem perto de ser alcançado.



Diretoria de Ensino da Região de Taboão da Serra

Na E.E. Jardim da Luz, no Embu, é nítida a mudança de comportamento promovida pelo Programa *Escola da Família*. É o caso de um jovem aluno que antes não demonstrava interesse por nada. Depois de participar da Fanfarra, ele pediu para assumir a responsabilidade do trabalho ali desenvolvido. Naquele momento achamos que não daria certo, mas resolvemos deixar.

O menino agarrou a oportunidade e a Fanfarra hoje tem a força de um líder. Agora o aluno é pontual, freqüente, responsável, cuida dos instrumentos, é disciplinado e está sempre disposto a ajudar a escola. É um garoto que, como muitos outros, precisava apenas de uma oportunidade.

Isso nos mostra que existem valores adormecidos e que basta um incentivo para eles aflorarem. O Programa *Escola da Família* é isso: é o momento, é o dia em que os jovens mostram quem realmente são.

Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga

Na cidade de Ibitinga, boa parte da população se dedica à confecção e venda de bordados. Parte das famílias não tinha onde deixar suas crianças, pois as creches municipais fecham aos finais de semana, que é quando a “Capital do Bordado” tem mais movimento.

Pensando nisso, as alunas de magistério da E.E. Profª Josepha Maria de Oliveira Bersano passaram a desenvolver um trabalho de assistência social no Programa *Escola da Família*, envolvendo atividades lúdico-culturais e recreação com essas crianças. Por meio de parcerias, conseguiram colchonetes, edredons e alimentação e, atualmente, oferecem até mesmo oficinas de reforço e alfabetização. Com isso, as crianças que muitas vezes ficavam nas ruas encontram carinho e apoio.

Diretoria de Ensino da Região de Taubaté

Na E.E. Newton Câmara Leal Barros, uma aluna estava prestes a ter mais um ano de defasagem escolar, pois não cumpria seus deveres, não fazia as provas e exteriorizava grande agressividade.

Motivada a participar das oficinas nos finais de semana, a menina começou a se tornar cada vez mais receptiva e as mudanças sinalizavam uma transformação ainda maior.

Sua aprovação no final do ano teve a contribuição importantíssima do Programa *Escola da Família*, que proporcionou oportunidades para que muitos adolescentes descobrissem os tesouros que trazem dentro de si.

Diretoria de Ensino da Região de Tupã

Depois de observar, com grande sensibilidade, as carências econômicas da comunidade local, uma aluna propôs a recuperação e posterior doação de brinquedos arrecadados, surgindo daí a idéia do **Projeto Hospital de Brinquedos**, incluído no Programa *Escola da Família*.

Até sua concretização, o projeto envolveu diferentes etapas, como sensibilização nas salas de aula, palestras sobre a importância do voluntariado e da auto-estima, exibição de filmes abordando a temática do “doar-se” e criação de uma mascote – a Enfermeira Sorriso.

Diretoria de Ensino da Região de Votorantim

“Desenvolvo noções básicas de teclado, flauta doce e teoria musical na E.E. Vereador Odilon Batista Jordão, em Pilar do Sul. O Programa *Escola da Família* tem sido o passo inicial para os interessados em música de nossa comunidade e, felizmente, está abrindo portas para que todos aprendam e se aperfeiçoem naquilo que gostam de fazer.

Uma aluna de 36 anos, por exemplo, começou a participar das aulas com o objetivo de apenas aprender a teoria, mas foi se empolgando e acabou freqüentando as aulas de teclado e flauta. Hoje ela ensina oito crianças de um sítio a tocar flauta.

Tenho certeza de que esse é somente um dos muitos frutos colhidos com dedicação e amor por todos que abraçam essa causa e acreditam que a escola possa atrair o aluno, a família e a comunidade aos finais de semana para uma convivência saudável num ambiente de paz.” (Educatória universitária)

Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga

Macaco é assunto sério no Programa *Escola da Família* da E.E. Prof^a Maria Nívea Costa Pinto Freitas,



1. O **Game SuperAção** faz parte do *Programa SuperAção Jovem*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em aliança com a Vivo.

desde que a equipe do **Game SuperAção**¹, em parceria com alunos e professores de um curso de Meio Ambiente da região, idealizou o **Projeto Abrace a Mata dos Macacos**.

Os vários incidentes relacionados aos macacos nativos de uma reserva próxima à escola foram o ponto de partida para que os alunos buscassem parcerias com ambientalistas e biólogos. Identificados os problemas, a equipe traçou metas, buscou recursos financeiros e humanos e começou um trabalho de conscientização com a comunidade para a preservação da mata e de seus animais.

Programa Escola da Família

Coordenadora Executiva

Cristina Cordeiro

Assessora Pedagógica

Maria Helena Rovere

Coordenadora de Parcerias

Mary Kawauchi

Coordenadora Pedagógica

Eliana Eduardo

Departamento Editorial – FDE

Brigitte Aubert

Projeto gráfico

Glauber de Foggi

Kelli Fukui

Editoração eletrônica

Azul Publicidade e Propaganda

Revisão e preparação de textos

Sandra Ap. Miguel

Ilustrações

Robson Minghini

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que seja citada a fonte.

Fotolitos, impressão e acabamento

Imprensa Oficial

Tiragem

13.500 exemplares

Esta publicação foi composta em
Garamond e Garamond LightCondensed
e impressa sobre papel Couchê Fosco 95 g/m² (miolo)
e Triplex 300 g/m² (capa)



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
RESPEITO POR VOCÊ