

Abrindo Espaços: múltiplos olhares

Brasília, outubro de 2008

Representação da UNESCO no Brasil

Representante

Vincent Defourny

Coordenadora de Ciências Humanas e Sociais

Marlova Jovchelovitch Noletto

Oficiais de Projeto

Beatriz Maria Godinho Barros Coelho

Rosana Sperandio Pereira

Alessandra Terra Magagnin

Coordenador Editorial

Célio da Cunha

Fundação Vale

Conselho de Curadores

Tito Botelho Martins Junior

Carla Grasso

Gabriel Stoliar

Pedro Aguiar de Freitas

Orlando Góes Pereira Lima

Olinta Cardoso Costa

Márcio Luis Silva Godoy

Adriana da Silva Garcia Bastos

Marconi Tarbes Viana



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

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/BICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
grupoeditorial@unesco.org.br
www.unesco.org.br



Fundação Vale
Av. Graça Aranha, 26
20.030-000 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Tel.: 55 21 3814-4477
Fax: 55 21 3814-4040

Abrindo Espaços: múltiplos olhares

Candido Alberto Gomes (Org.)



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

Representação
da UNESCO
no Brasil



*Coleção em
parceria com*

© 2008 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Revisão técnica: Marlova Jovchelovitch Noletto,
Rosana Sperandio Pereira e Alessandra Terra Magagnin

Revisão: Jeanne Sawaya e Reinaldo de Lima Reis

Edição: Gabriela Athias

Diagramação: Paulo Selveira

Capa e projeto gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2008

Gomes, Candido Alberto

Abrindo Espaços: múltiplos olhares / Candido Alberto Gomes. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.
224 p.

ISBN: 978-85-7652-072-6

1. Cultura de Paz 2. Violência 3. Escolas 4. Atividades Extracurriculares 5. Jovens Desfavorecidos 6.
Programas Sociais 7. Brasil I. UNESCO II. Fundação Vale III. Título

CDD 303.66

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Agradecimentos

A experiência do Programa Abrindo Espaços não existiria sem a colaboração de atores de inquestionável competência e verdadeiramente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Entre essas pessoas, merece especial agradecimento o Ministro da Educação, Fernando Haddad, intelectual e executivo que vem demonstrando grande habilidade em dar novos rumos ao sistema educacional brasileiro, sem nunca medir esforços para apoiar as iniciativas da Representação da UNESCO no Brasil. Naturalmente, esse agradecimento é extensivo a toda a sua equipe, sobretudo ao Secretário-Executivo do MEC, José Henrique Paim Fernandes, com quem o programa começou quando ainda era presidente do FNDE, ao Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, André Lázaro, e à Coordenadora Nacional do Programa Escola Aberta, Natália Duarte.

Agradecemos ao Ministro da Justiça, Tarso Genro, e a Ricardo Henriques, pois foi em sua gestão como Ministro da Educação e Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, respectivamente, que o programa foi lançado e tomou forma.

Agradecemos também à Diretora de Comunicação da Vale, Olinta Cardoso, e à Fundação Vale, que tornou possível esta coleção. Exemplo vivo de responsabilidade social, a Fundação demonstra com consistência que o conceito de progresso só é pleno quando o setor privado leva em conta fatores como preservação do meio ambiente, fortalecimento do capital social das comunidades com que interage e respeito às identidades culturais.

Agradecemos, por fim, aos profissionais da UNESCO envolvidos direta ou indiretamente no Abrindo Espaços, os quais trabalham incansavelmente pelo sucesso do programa, e aos colegas do Setor Editorial, que contribuíram para que este trabalho fosse bem-sucedido. São eles Doutor Célio da Cunha, Edson Fogaça, Jeanne Sawaya, Larissa Leite, Mônica Noletto, Paulo Selveira, Pedro Henrique Souza e Rodrigo Domingues.

Coleção Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz

Coordenação

Marlova Jovchelovitch Noleto
Beatriz Maria Godinho Barros Coelho

Revisão Técnica

Marlova Jovchelovitch Noleto
Rosana Sperandio Pereira
Alessandra Terra Magagnin

Colaboradores

Gabriela Athias
Candido Gomes
Adriel Amaral

Sumário

Apresentação

A multiplicação da cultura de paz – Vincent Defourny.....9

Viver a paz, viver em paz – Sílvio Vaz de Almeida..... 11

Introdução

Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI –

Marlova Jovchelovitch Noletto 13

Avaliação das avaliações – Candido Alberto Gomes..... 19

Custos dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta –

Janice Dornelles de Castro..... 75

Múltiplos Olhares sobre o Programa Abrindo Espaços 103

Programa Escola Aberta – Fernando Haddad..... 105

Abrindo Espaços: mudar a cultura da escola para melhorar a

qualidade da educação e promover a coesão social – Ana Luiza Machado..... 111

Escola aberta à comunidade – Tarso Genro	117
Uma aliança educacionista – Cristovam Buarque.....	120
Programa Escola Aberta de Belo Horizonte: avanços e desafios – Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva	127
A família na escola: integração social – Maria Helena Guimarães de Castro	137
Escola Aberta para a cidadania: política pública na rede estadual de ensino gaúcha – Mariza Abreu	141
Escola Aberta em Pernambuco – Mozart Neves Ramos	144
Qualidade da educação: integração escola e comunidade – Natália de Souza Duarte e Martha Scardua	148
Escola Aberta e educação integral: desafios de uma educação de qualidade para todos – Ricardo Henriques.....	165
Escola Aberta para a cidadania no Rio Grande do Sul: de projeto à política pública – Marisa Timm Sari	175
Por uma educação interdimensional – Antonio Carlos Gomes da Costa.....	194
Novos espaços para se viver a escola e a cultura – Daniel Filmus, Javier Alonso e Ignacio Hernaiz.	207
Conclusões – Candido Alberto Gomes	214
Notas biográficas	221

Apresentação

A multiplicação da cultura de paz

No ano em que o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz completa oito anos, a Representação da UNESCO no Brasil tem a oportunidade de lançar uma série de sete publicações para sistematizar uma iniciativa de inclusão social e redução de violência com foco na escola, no jovem e na comunidade.

O Programa Abrindo Espaços consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão digital e preparação inicial para o mundo do trabalho. Ao contribuir para romper o isolamento institucional da escola e fazê-la ocupar papel central na articulação da comunidade, o programa materializa um dos fundamentos da cultura de paz – estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação.

A UNESCO agradece à Fundação Vale pela parceria que lhe possibilita publicar esta coleção, uma ferramenta de multiplicação de um programa que já é política pública e está presente em escolas dos 26 estados da federação e do Distrito Federal.

O objetivo das publicações é compartilhar com a sociedade o conhecimento e a experiência acumulados pela UNESCO na gestão do Programa Abrindo Espaços, que tem como uma de suas missões agregar valor a iniciativas focadas na construção e na multiplicação da cultura de paz.

Nosso objetivo é auxiliar tecnicamente nossos parceiros na execução de programas e projetos capazes de construir um Brasil mais justo e menos desigual, especialmente para as populações vulneráveis, caso de milhares de jovens que vivem nas periferias pobres do país, onde atuam as escolas do Abrindo Espaços.

Conhecer as publicações é apenas o primeiro passo para o caminho a ser percorrido pelos interessados em identificar mais uma opção de sucesso na promoção da cultura de paz, na inclusão social e na redução de violência. A UNESCO no Brasil está à disposição para seguir contribuindo com estados, municípios e demais parceiros empenhados em aprofundar-se em programas dessa natureza.

Vincent Defourny

Representante da UNESCO no Brasil

Viver a paz, viver em paz

Paz, para ser vivida, tem de ser construída, dia-a-dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. Paz se faz, não é dada.

Nós, da Fundação Vale, temos consciência de que a paz é, sobretudo, ação. E que só se torna realidade quando caminha junto com o desenvolvimento humano. Por isso, adotamos como uma de nossas áreas de atuação a educação: para a cidadania e para vida.

Acreditamos no papel estruturante da educação, na importância da inclusão social e no protagonismo juvenil – crenças partilhadas com a UNESCO no Programa Abrindo Espaços. A iniciativa, que nasceu da experiência em três estados brasileiros, tornou-se política pública em 2004 e agora, com esta coleção, realizada em parceria com a Fundação Vale, passa a ser sistematizada e oferecida a vários países.

O Programa Abrindo Espaços vem contribuindo para redefinir o papel da escola e firmá-la como referência entre os jovens. Ao ampliar o acesso a atividades de lazer, cultura e esporte, cria oportunidades para que os jovens exercitem valores como a não-violência, a liberdade de opinião e o respeito mútuo, fortalecendo suas noções de pertencimento ao grupo social.

Com esta coleção, esperamos transmitir vivências, compartilhar conhecimentos e, ao mesmo tempo, ajudar a criar condições para que se construa uma visão de futuro em que prevaleçam o diálogo, a tolerância e a responsabilidade.

Sílvia Vaz de Almeida

Diretor Superintendente Fundação Vale

Introdução

Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI

No ano 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

Ao longo destes oito anos, o programa, que ao abrir escolas públicas no fim de semana, combina elementos de inclusão social e educação, solidificou-se e é a primeira ação da UNESCO no Brasil a tornar-se uma política pública. A metodologia proposta pelo Abrindo Espaços é a base do Programa Escola Aberta, criado pelo Ministério da Educação, em 2004, hoje presente em todos os estados brasileiros.

Entre 2000 e 2006, em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, o Programa Abrindo Espaços abriu 10 mil escolas e atendeu cerca de 10 milhões de pessoas nos cinco primeiros estados em que foi implantado – Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo. Cabe destacar que em São Paulo o programa foi implantado em praticamente toda a rede estadual, atingindo 5.306 escolas de um total de 6 mil. Com o nome de Escola da Família, contou com 30 mil voluntários e 35 mil universitários atuando diretamente nas escolas.

A dimensão do Abrindo Espaços nestes anos de existência revela a riqueza da experiência acumulada por toda a equipe da UNESCO e, sobretudo, pelos parceiros e executores do programa.

A parceria com a Fundação Vale possibilita agora a publicação de uma coleção de sete publicações sistematizando a metodologia do Programa Abrindo Espaços em todas as suas dimensões –

bases conceituais, aplicações práticas e recomendações, análise de especialistas, custos de implantação – além de incluir duas cartilhas cujo conteúdo ensina a vivenciar na prática a construção da cultura de paz. As cartilhas constituem um guia para professores, alunos, supervisores e todos aqueles envolvidos na operacionalização do Programa Abrindo Espaços/Escola Aberta e reforçam a necessidade de se ter também instrumentais que possam orientar a ação de nossos educadores na construção de uma cultura de paz.

Costumamos dizer que a UNESCO tem muitos objetivos, mas uma única missão, que está destacada em seu ato constitutivo: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.”

Por meio da criação e implantação do Programa Abrindo Espaços, a UNESCO no Brasil teve a oportunidade de atuar como um laboratório de idéias, ajudando a criar as diretrizes metodológicas de um programa nacional baseado na cultura de paz, com o objetivo de propor um espaço de inclusão social e de valorização da escola pública.

Ao inserir-se no marco mais amplo de atuação da UNESCO, o programa contribui para fortalecer o conceito de educação ao longo da vida, bem como para a erradicação e o combate à pobreza. Volta-se ainda para a construção de uma nova escola para o século XXI, caracterizada muito mais como “escola-função” e não, apenas, como “escola-endereço”. Ou seja, uma escola que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e integral dos seus alunos e da comunidade.

O programa atua para ajudar a transformar as escolas em espaço de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. O objetivo é que elas sejam capazes de incorporar na programação oferecida no fim de semana as demandas do segmento jovem, bem como suas expressões artísticas e culturais, fortalecendo a participação dos estudantes e jovens nas atividades da escola.

Espera-se, ainda, que a abertura das escolas nos fins de semana contribua para uma reflexão sobre a “escola da semana”, sugerindo novas práticas capazes de interferir positivamente nas relações entre alunos e professores. É verdade que, quando se sentem acolhidos, os estudantes desenvolvem uma relação diferenciada com a escola e tornam-se menos vulneráveis à evasão escolar. Por isso podemos afirmar que o programa contribui para ajudar a reduzir os preocupantes números

relacionados à grande quantidade de estudantes que ingressam no ensino fundamental em comparação com o reduzido percentual que consegue finalizar o ensino médio.

É importante destacar também o papel fundamental que desempenha a educação na redução de desigualdades sociais. Não há transformação social sem investimento em educação. Pesquisas feitas pelo Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) demonstram que um ano a mais de estudo na vida de estudantes do sexo feminino impactam na diminuição da mortalidade infantil e materna, por exemplo. Tais estudos também demonstram o efeito de um ano a mais de estudo nos indicadores de empregabilidade e salários na América Latina.

O jovem como foco

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

Além disso, grande parte das escolas, especialmente as localizadas nas periferias das grandes cidades, estava envolvida em situações de extrema violência. Os *Mapas da Violência*, de autoria do pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, lançados pela UNESCO nos anos de 1999, 2000, 2002 e 2004, foram fundamentais para entender o papel dos jovens nos casos de violência no país.

Considerando-se esses dados, pode-se entender que, por trás de uma idéia aparentemente simples – a abertura das escolas aos sábados e domingos para oferecer aos jovens e suas famílias atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional – há uma estratégia de *empoderar* os jovens, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola e contribuir para a redução dos índices de violência construindo uma cultura de paz.

O Programa Abrindo Espaços trouxe ainda para o ambiente escolar estratégias utilizadas em trabalhos comunitários, como o levantamento das demandas locais, a valorização de talentos, o fortalecimento das ações por meio de parcerias com organizações não-governamentais e outras entidades que atuam na região da escola.

O fato de o Programa Abrindo Espaços validar a experiência das comunidades e os saberes locais faz com que contribua para “quebrar o muro” do isolamento institucional das escolas, abrindo de fato suas portas para os moradores, os pais dos alunos, enfim, a toda a comunidade, que passa a reconhecer a escola como sua. Os estudantes e sua comunidade sentem-se valorizados à medida que suas demandas são atendidas e que as expressões juvenis são fortalecidas. Isto possibilita maior integração entre todos os atores envolvidos no processo e favorece a descoberta de novas formas de relação capazes de gerar o sentimento de pertencimento tão necessário para o exercício do protagonismo juvenil.

O programa representa ainda uma alternativa à falta de acesso a atividades culturais, uma realidade nas periferias brasileiras. O acesso à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à educação permite que os jovens encontrem outras formas de expressão diferentes da linguagem da violência. A participação em oficinas de teatro, artesanato, música, dança e outras tantas atividades lúdicas abre horizontes, fortalece a auto-estima e é capaz de ajudar o jovem a descobrir um novo sentimento de pertencimento em relação à sua escola e à sua comunidade.

Na dinâmica do programa, o jovem e a comunidade são os protagonistas – não são vistos como meros beneficiários das atividades do fim de semana. Os jovens desempenham um papel central, articulam atividades e mobilizam a comunidade para a participação no programa. Essa participação é reforçada à medida que a grade de programação revela e valoriza os talentos locais.

Um outro aspecto a ser ressaltado é a natureza descentralizadora do programa, que permite aos estados, municípios e escolas terem flexibilidade para adequá-lo às realidades e necessidades locais, sempre orientados pelos mesmos princípios, conceitos éticos e metodológicos. O programa é único e flexível em sua diversidade, e construir essa unidade na multiplicidade foi um de seus grandes desafios.

Acreditamos ter encontrado o fio condutor dessa unidade, materializado numa proposta que valoriza o saber local, respeita o protagonismo juvenil, valoriza e reforça o papel da escola e envolve a comunidade no programa, adaptando a metodologia desenvolvida para cada realidade/diversidade nas múltiplas regiões do país.

Com esta coleção, acreditamos estar colocando à disposição de educadores, profissionais da área social e especialistas de todo o Brasil um instrumento que, ao lado de outros tantos, certamente permitirá trabalhar a inclusão social e os valores da cultura de paz na escola, de forma a contribuir para a redução das desigualdades e a formação de cidadãos cada vez mais solidários, que respeitem os direitos humanos e valorizem a tolerância, reforçando o papel fundamental da educação na transformação social.

Além de disseminar a boa experiência dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta no Brasil, acreditamos que esta coleção também contribuirá para o crescimento da cooperação internacional, uma das importantes funções da UNESCO.

Cabe ainda agradecer a importante parceria da Fundação Vale, por meio de sua então Presidente Olinta Cardoso, ela própria uma entusiasta do programa, e de sua contribuição para a inclusão social e a melhoria da educação.

Agradeço também a todos os parceiros do Programa Abrindo Espaços nos estados e municípios onde foi implantado e aos parceiros do Programa Escola Aberta do Ministério da Educação, que juntamente com professores, diretores, alunos, jovens e as comunidades o transformaram em uma experiência de sucesso. Por fim, agradeço a todos os profissionais do Setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil, uma equipe de pessoas comprometidas com um mundo melhor e sem as quais essa experiência não teria sido possível.

A concepção e a implantação do Programa Abrindo Espaços iniciaram-se no ano 2000 e se estenderam por todo ano de 2001, um ano que marcou profundamente minha vida. Em 2001, nasceu Laura, minha filha, e com ela renasceram em mim todas as convicções que alimento de que construir um mundo menos violento, mais igual e justo é tarefa coletiva e só será possível se esse desafio for assumido por todos, traduzindo os princípios da cultura de paz, dos direitos humanos e do respeito à diversidade, concretamente, na vida de cada cidadão.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil



AVALIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Candido Alberto Gomes

Titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

*Dizer que é impossível porque é difícil
não está de acordo com o espírito de nosso tempo.
Coisas que jamais foram sonhadas estão
sendo vistas diariamente, o impossível
está a todo instante se tornando possível.
Ficamos constantemente impressionados
com descobertas espantosas no campo da
violência. Mas afirmo que descobertas
ainda mais espetaculares e aparentemente
impossíveis serão feitas no campo da não-violência.*

Mahatma Gandhi

Como em outras partes do país, num município do Sul, chamado Sul Maravilha, aparece um bairro novo na periferia da sua cidade sede. Tem alta velocidade de crescimento e renda evidentemente modesta. As habitações se alinham ao longo de ruas bem traçadas, porém quase todas sem pavimentação. Há presença do Estado? Sim, a frente pioneira é representada por uma escola de ensino

fundamental do município. A rede estadual, como em muitos casos, se estende pela área urbana e não em área que antes era rural. As dificuldades são inúmeras, mas, no estabelecimento municipal, as crianças têm janelas abertas para coisas novas. O prédio apresenta limpeza impecável, e a diretora é uma apaixonada, cuja visão e audição giram 360 graus continuamente. As salas de aula, embora pobres, têm cor, cheiro de trabalho e contribuição viva das crianças e adolescentes. A biblioteca, com o seu pequeno acervo, está alojada numa antiga sala de aula: algumas cadeiras e mesas, evidências de livros consultados e emprestados, enquanto na janela se estende uma cortina alvíssima, embora não seja nova. É uma biblioteca de verdade, não uma vitrina para os visitantes ou um simples depósito de livros. Os alunos claramente gostam da escola. E toda essa população do bairro, pais e padrastos dos alunos, o que faz além de trabalhar, procurar trabalho e desistir de procurar trabalho? A escola é o seu ponto de referência. Diretora e professoras arbitram até brigas de vizinhos, orientam em questões de saúde e higiene, que não são poucas, e, à falta de outras oportunidades, até organizam jogos nos fins de semana, para que exista algum lazer ativo na comunidade. Não há posto de saúde, delegacia de polícia nas proximidades, nada. A escola é da comunidade. Não por acaso, é impossível encontrar marcas de vandalismo, embora as informações dêem conta de que às vezes isso acontece. Quando ocorre, a diretora, com o auxílio da comunidade, trata de restaurar. Por sinal, a equipe tem um empenho sacerdotal, raros são burocratas, e os pais e alunos lhes têm o maior respeito.

Em contraste, sobretudo em cidades grandes, escolas se tornam castelos medievais, emuralhadas e rodeadas de fossos ante os roubos, furtos e outros crimes. Quanto mais se fecham, mais precisam fechar-se. A violência desafia as tentativas de o estabelecimento ser inexpugnável. Não há solução miraculosa, muitas estão fora do alcance da escola. Entretanto verifica-se uma relação entre o significado da escola para a comunidade e o vandalismo. Quanto mais a escola é vista como um bem da comunidade e menos como um bem de um governo, maior é o respeito por ela. Os elos contribuem poderosamente para isso.

Paisagens socioeducacionais contrastantes como estas certamente inspiraram a UNESCO a criar o Programa Abrindo Espaços. Em termos simples, consiste em abrir as escolas nos fins de semana e oferecer atividades que contribuem para a inclusão social, como lazer em geral, esporte, cultura,

formação ou pré-formação profissional e outras, dependendo do contexto local. O programa se fundamentou filosófica e cientificamente, baseou-se na literatura e experiências internacionais e tem sido acompanhado e avaliado continuamente. É importante referir que a UNESCO construiu uma sólida base de apoio antes da elaboração do programa e durante a sua implantação. Trata-se de mais de uma vintena de pesquisas sobre a juventude brasileira e as violências nas escolas, disponíveis como publicações completas e gratuitas, que podem ser baixadas da Biblioteca Virtual da UNESCO no Brasil¹, avançando consideravelmente o conhecimento nacional nessa área. Com a implantação e expansão do Abrindo Espaços, realizaram-se as pesquisas avaliativas também constantes da Biblioteca Digital, com lições quanto aos rumos a seguir, aos rumos a retificar e, inclusive, quanto às metodologias. Desse modo, o presente trabalho se propõe a analisar transversalmente tais pesquisas avaliativas, que contribuiram para que Abrindo Espaços se aperfeiçoasse e se integrasse melhor a diferentes regiões. Pode-se considerar metaforicamente que o rio, depois de receber numerosos afluentes, tornou-se caudaloso e incapaz de ser ignorado.

Bases axiológicas e jurídicas

Os documentos das Nações Unidas, nesta área, têm como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao fixar a igualdade de direitos e a liberdade e dignidade para todos os seres humanos, inclusive o direito universal à educação. Esses valores basilares se ramificaram por meio de vários instrumentos, tratados multilaterais e declarações de conferências, que serão aqui mencionados segundo uma perspectiva seletiva e não exaustiva.

Os direitos do homem foram ratificados, entre outros, pela Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960) e o Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos. Avançando no tempo, o fim da discriminação por etnia e gênero foi determinado pela Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966) e pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979).

1. Ver: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/BibliotecaVirtual>>.

Alguns anos mais tarde, a Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989), como informa o nome, tornou especificamente a criança sujeito de direitos. Reconheceu os direitos participativos e liberdades da criança, estabeleceu a competência da família como seu principal agente educativo e estatuiu a obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenhar bem esse papel. Ao mesmo tempo, confirmou a compulsoriedade da educação elementar e a proibição de trabalho antes da idade mínima.

Em continuidade, como a educação tem sido utilizada como arma ignominiosa, a serviço de conflitos, diversos documentos da UNESCO fixaram a educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Trata-se basicamente da Recomendação Concernente à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (UNESCO, 1974); a Declaração de Viena e o seu Programa de Ação (Nações Unidas, 1993), além da Declaração e Marco Integrado de Ação em Favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (UNESCO, 1994, 1995).

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

I – AMARTYA SEN

A IDENTIDADE: VIOLÊNCIA E TOLERÂNCIA

O sentido de identidade pode ser fonte não só de orgulho e alegria, mas também de força e confiança. [...] Entretanto, a identidade também pode matar – e matar desenfreadamente. Um forte sentido de pertencimento – e de exclusão – de um grupo pode, em muitos casos, estar associado a uma percepção de distância e de divergência em relação a outros grupos. A solidariedade interna de um grupo pode contribuir para alimentar a discórdia intergrupala. É possível que, de modo inesperado, nos avisem de que não somos apenas ruandeses, mas especificamente hutus (“odiamos os tutsis”) ou que não somos simplesmente iugoslavos, mas que, na realidade, somos sérvios (“os muçulmanos absolutamente não nos agradam”).

Devemos basear-nos na idéia de que a força de uma identidade belicosa pode ser desafiada pelo poder de identidades *que competem entre si*. De início, estas podem incluir os atributos comuns da nossa natureza humana e também muitas outras identidades que todos temos de modo simultâneo. Isso conduz a outras formas de classificar as pessoas, que podem restringir a exploração de um uso especificamente agressivo de uma categorização particular.

Um trabalhador hutu de Kigali pode ser pressionado não só para se considerar apenas hutu e matar tutsis, todavia, ele não é só hutu e, sim, também cidadão de Kigali, ruandês, africano, trabalhador e ser humano. Junto com o reconhecimento da pluralidade de nossas identidades e suas diversas implicações, existe uma necessidade criticamente importante de ver o papel da *escolha* ao determinar a importância de identidades particulares que são indubitavelmente diversas (SEN, 2007, p. 23-24, 26)².

Os anos 90 do século passado viram ser proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO e outras instituições, 1990), quando o processo educativo foi situado em termos das necessidades básicas das pessoas, enfatizando a sua qualidade. O Relatório de Delors e seus colaboradores, dirigido à UNESCO, definiu que a missão da educação no século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições. Complementando-o, o Marco Referencial de Dacar (2000) reiterou os direitos e a importância da qualidade da educação (NOLETO, 2001; GOMES, 2001). Uma apresentação esquemática dos documentos aparece no quadro 1, permitindo observar o seu avanço cronológico.

Em síntese, Abrindo Espaços se fundamentou no que está escrito para transformar-se em ações concretas. Igualmente, como referido, se baseou na literatura sobre políticas sociais e em experiências internacionais. Em coerência, o programa tem sido acompanhado e avaliado por meio de relatórios publicados.

2. Grifos do autor, tradução livre.

Quadro 1- VALORES, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS DAS NAÇÕES UNIDAS E DA UNESCO

Valores Basilares				
Valores, Princípios e Orientações				
<p>Igualdade de direitos, liberdade e dignidade para todos os seres humanos. Direito universal à educação, entre os direitos econômicos, sociais e culturais. A educação deve ser gratuita nos níveis elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória. Os pais têm direito prioritário de escolher o tipo de educação para seus filhos.</p>	<p>Eliminação de todas as formas de discriminação racial e discriminação contra as mulheres.</p>	<p>Reconhecimento dos direitos participativos e liberdades da criança. Competência da família como principal agente educativo da criança. Obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenharem bem esse papel. Gratuidade da educação nos níveis elementar e fundamental. Compulsoriedade da educação elementar. Direito prioritário dos pais a escolher o tipo de educação para seus filhos. Proibição de trabalho antes da idade mínima; proibição de qualquer trabalho que prejudique a educação.</p>	<p>Educação e sensibilização do público quanto à importância da diversidade biológica e à necessidade de conservá-la.</p>	<p>Valores fundamentais das relações internacionais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada. Pessoas como centro de desenvolvimento. Desenvolvimento social como responsabilidade nacional e internacional. Entre as metas de atuação, universalização da escola primária para todas as crianças.</p>
Fontes				
<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960), Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos (1966).</p>	<p>Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966), Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)</p>	<p>Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989).</p>	<p>Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992).</p>	<p>Declaração e Programa de Ação de Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Ação de Reunião Declaração do Milênio (2000).</p>

Quadro 1B - PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO

Valores, Princípios e Orientações					
<p>Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.</p>	<p>Educação é instituição destinada a satisfazer as necessidades básicas das pessoas: instrumentos para a aprendizagem e conteúdos básicos para a vida. Universalização, melhoria da qualidade e promoção da democratização da educação básica.</p>	<p>Expansão e melhoramento da educação infantil. Metas específicas de ampliação dos recursos para melhoria do acesso, democratização e qualidade da educação básica. Promover políticas educacionais ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento, com participação da sociedade civil.</p>	<p>A missão da educação no século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições. A escola deve ensinar a conhecer, com atenção igual aos quatro pilares do conhecimento: Aprender e conhecer, Aprender e fazer, Aprender e viver juntos, Aprender a ser.</p>	<p>O desenvolvimento deve incluir o crescimento cultural, o respeito a todas as culturas e a liberdade. Os direitos culturais devem ser protegidos como direitos humanos.</p>	<p>A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia. A educação é o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A educação para a tolerância deve ajudar os jovens a desenvolver juízo autônomo, refletir criticamente e raciocinar em termos éticos.</p>
Fontes					
<p>Recomendação Concernente à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974), Declaração de Viena e Programa de Ação (1993), Plano Mundial de Ação em Favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (1993), Declaração e Marco Integrado de Ação em Favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1994, 1995).</p>	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990).</p>	<p>Educação para Todos, Fórum Mundial da Educação, Dacar, 2000.</p>	<p>Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors).</p>	<p>Nossa Diversidade Criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1995).</p>	<p>Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995).</p>

O programa na perspectiva das suas avaliações

Este trabalho se propõe a analisar Abrindo Espaços por meio das suas avaliações publicadas. Como indica o quadro 2, as pesquisas focalizam áreas geográficas, tendo em vista que o programa não foi desenhado como “pacote” uniforme e, sim, como proposta a ser adequada a cada contexto social, incentivando, assim, o protagonismo dos jovens, das escolas e das comunidades. Em outras palavras, Abrindo Espaços em cada local deve ser construído segundo a comunidade. A coluna sobre as principais características metodológicas deixa claro que, com frequência, os métodos quantitativos e qualitativos se integraram, em vez de se situarem como antípodas. Fazendo uso dessa intercomplementação e ouvindo uma variedade de categorias de informantes ou participantes, visou-se obter luzes sob vários ângulos a respeito dos processos estudados. Do mesmo modo que o programa não se propõe a ser padronizado, cada pesquisa avaliativa fez as suas próprias opções, seguindo vários caminhos para alcançar os seus objetivos, e ressaltando aspectos muitas vezes diversos. Com isso essas investigações deixaram patente que importava mais o ponto de chegada do que as vias para alcançá-los, sem posições dogmáticas.

As diversidades evidenciam que as avaliações não se assemelham a uma roupa de tamanho único. Em comum, no entanto, se destaca a mencionada intercomplementação de métodos quantitativos e qualitativos. Duas das avaliações (WAISELFISZ; MACIEL, 2003; UNESCO, 2006) utilizaram um desenho quase experimental, comparando o grupo de escolas onde se realizava o Programa e o grupo de escolas análogas onde este não se desenvolvia, isto é, grupos experimental e de controle. O conjunto dessas pesquisas informa sobre a organização e o funcionamento, as etapas de implementação, os resultados e o financiamento e custos, conforme a seção a seguir.

Organização e funcionamento

O Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro resultou da mais ampla mobilização, entre todos os países-membros das Nações Unidas, pelo Ano Internacional da Cultura da Paz (2000). De agosto a dezembro, concomitante à coleta de assinaturas, estabeleceu-se uma experiência-piloto,

QUADRO 2

PESQUISAS AVALIATIVAS SOBRE O ABRINDO ESPAÇOS

PESQUISAS e REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS	UNIDADES FEDERATIVAS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<i>Escolas de paz</i> (ABRAMOVAY et al., 2001)	Rio de Janeiro	<i>Survey</i> , com aplicação de questionários à amostra de alunos, diretores e equipes de animadores das escolas (total de 12.580 pessoas; grupos focais em seis escolas, com participantes do programa (alunos ou não) e animadores (220 pessoas); entrevistas individuais nas escolas dos grupos focais.
<i>Avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia</i>	Bahia	<i>Survey</i> do total de escolas; formulários para diretores, oficinairos, equipe executora e beneficiários/participantes; entrevistas individuais; observação local; grupos focais com jovens beneficiários (3.263 informantes mais participantes dos grupos focais).
<i>Revertendo violências, semeando futuros</i> (WAISELFISZ; MACIEL, 2003)	Rio de Janeiro e Pernambuco	Modelo de pós-teste com grupo de controle sem atribuição aleatória do fator experimental. No RJ, 104 escolas de paz e 104 escolas no grupo de controle. Em PE, 120 escolas em cada grupo. Questionários respondidos pelos gestores escolares.
<i>Abrindo espaços</i> (NOLETO, 2004)	Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí, Minas Gerais e Juazeiro (BA)	Sumário do histórico do programa e suas atividades e relato de constatações selecionadas de pesquisas anteriores.
Fazendo a diferença: projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul (UNESCO, 2006)	Rio Grande do Sul	Amostra de 50 escolas participantes do programa e 15 escolas não participantes no grupo de controle; <i>survey</i> , com 6.290 questionários aplicados a diretores, alunos e professores; entrevistas individuais e grupos focais. Total de participantes: 57 diretores, 214 professores e 4.606 alunos.

inaugurando um padrão constante do programa: realização em número de escolas cada vez maior, descrevendo círculos concêntricos, como uma pedra atirada à água, em que é testado, avaliado, aperfeiçoado e ampliado sucessivamente. Desse modo, a primeira fase contou com 111 escolas, e a segunda, entre dezembro de 2000 e maio de 2001, com 232 estabelecimentos educacionais. Em seguida foi avaliado novamente e adotadas mudanças de desenho para melhor atender às necessidades das diferentes áreas e realidades do estado. Também este procedimento, adotado pelo programa, dá lugar à sua plasticidade e mais estreita relação com as raízes comunitárias, não constituindo um pacote único a ser aplicado, embora tenha a sua necessária unidade.

Seu desenho inicial foi arrojado, ligando-se inicialmente à Secretaria de Governo e sendo executado pela Secretaria de Educação, a partir de um diálogo entre várias secretarias cujas ações eram relacionadas com a cultura da paz e a violência. Também estabeleceu um marco que se repete em inúmeros outros locais: foram selecionadas as regiões de maior violência, menor presença de alternativas de cultura e lazer e estabelecimentos com melhor infra-estrutura, a exemplo dos CIEPs.

Em outra experiência pioneira, desenvolvida em Pernambuco, no mês de julho de 2000, constituiu-se o Fórum Pernambucano de Cultura da Paz, com a representação dos três poderes do estado e do terceiro setor. Considerando-se, entre outros motivos, que os índices de violência aumentavam cerca de 60% nos fins de semana (WAISELFISZ; MACIEL, 2003), decidiu-se implantar o Abrindo Espaços em 20 escolas da rede estadual e dez da rede municipal de Recife, tendo-se fixado a meta de ampliação para 300 escolas no ano seguinte. Para isso se criou a Coordenação Metropolitana do Programa Escola Aberta, com reuniões quinzenais de caráter deliberativo de vários membros: um representante de cada uma das secretarias municipais de educação (pois veio a ultrapassar os limites de Recife), de cada uma das quatro Diretorias Executivas de Educação da Secretaria Estadual, da UNESCO e do Fórum citado. Em cada escola foi estabelecido um Comitê Gestor, composto de funcionários e professores da escola, pais, lideranças comunitárias, direção escolar e alunos. De forma intercalada às reuniões do Comitê, se realizaram encontros de organização e capacitação para as diferentes equipes envolvidas.

Em 2002 criou-se nova estrutura organizacional, menos numerosa: o Comitê Metropolitano, com papel deliberativo, tinha a representação oficial de cada secretaria municipal de educação, cinco representantes da Secretaria Estadual de Educação e o coordenador de Abrindo Espaços. Além dele, a Equipe Central se compunha do coordenador do programa, de quatro coordenadores temáticos (cultura, esportes, meio ambiente e cultura de paz), quatro superintendências centrais e a equipe administrativa. Ademais, dois supervisores atuavam na área de cada Diretoria Executiva Educacional e um a quatro técnicos em cada secretaria municipal. Havia ainda a coordenação de cada instituição educacional e os dinamizadores.

No processo de avaliação e mudança, novo modelo organizacional foi criado em 2003. A Equipe Técnica era composta pela Coordenação Executiva, Departamento Administrativo-Financeiro, Coordenações Temáticas, supervisores pedagógicos e Assessoria de Imprensa. A equipe de apoio era constituída do Comitê Metropolitano e dos parceiros. As equipes incluíam coordenadores, dinamizadores e voluntários. Parece que a estrutura se tornou menos numerosa e mais voltada para a ação direta.

Na Bahia foi enfatizado particularmente um traço inerente ao programa, ou seja, os participantes são os próprios atores da sua construção. Dessa forma, as equipes executivas eram compostas de jovens e adultos com a função de estabelecer contatos com a comunidade. Em cada estabelecimento as equipes eram compostas por um ou dois supervisores, um coordenador de atividades locais, dois jovens colaboradores (alunos da escola ou jovens da comunidade) e uma ou duas pessoas de apoio (responsáveis pela merenda e faxina).

Os elementos da cultura *hip hop*, *break dance*, *rap* e *grafite* estão presentes em muitas escolas (Escola Senador Alberto Pasqualini - RJ).



Vista como um todo, a estrutura organizacional contava com: 1) a Coordenação Geral da UNESCO e da Secretaria Estadual de Educação; 2) o Núcleo de Planejamento de Atividades, considerado o Núcleo Gestor, com três coordenadores, correspondentes às áreas de cultura, esporte e lazer; 3) três coordenadores regionais, encarregados de articular o Núcleo Gestor com as equipes de execução nas escolas de determinada área; e 4) um coordenador de capacitação. No nível escolar, a equipe executora passou a ser formada pelo diretor ou coordenador pedagógico, um supervisor pedagógico indicado pela direção, um coordenador de atividades comunitárias, dois jovens colaboradores, equipe de apoio e oficinairos da comunidade, escolas, universidades e organizações não- governamentais. Esses responsáveis pelas oficinas tinham em vista a agregação de valores e o objetivo de ir além da reprodução das práticas cotidianas, dois critérios fundamentais para a seleção das atividades.

Em muitos bairros, a escola é a única opção de lazer no fim de semana (Liceu de Maracanaú - CE).

Foi assim que o programa, em dezembro de 2001, começou com cinco escolas, passando, em julho de 2002, a 58. Eram atendidos então 43 bairros e subúrbios de baixa renda da periferia de Salvador, onde se verificava a ausência de infra-estrutura de espaços e opções de lazer, conforme

critérios progressivos, no sentido de oferecer mais àqueles que têm menos e assim contribuindo para compensar a freqüente regressividade de despesas públicas. A programação diversificada indica a participação comunitária, de acordo com princípios comuns, deixando claro o norte do programa: ajustar a luva à mão e não a mão à luva.

No Estado de São Paulo o programa tomou o nome de Escola da Família, sendo precedido de uma pesquisa com 7 mil jovens estudantes sobre as suas principais necessidades. As atividades nos finais de



semana eram coordenadas, no nível da escola, por uma equipe composta pelo: 1) educador profissional, com o papel de acompanhar o desenvolvimento das atividades, de modo a estimular a sua integração com as atividades do cotidiano escolar; 2) educador universitário, que desenvolvia ações constantes do seu projeto de trabalho, com acompanhamento e avaliação pelo educador profissional; e 3) educador voluntário, isto é, membros da comunidade com disponibilidade para efetuar ações segundo as expectativas do seu próprio contexto social (NOLETO, 2004). Notam-se duas preocupações expressas: de um lado, a ponte entre o programa e a escola, evitando que o primeiro permanecesse como um enclave na instituição, sem irradiar-se aos currículos, e, de outro lado, a participação de universitários que recebiam bolsa do governo estadual. Além disso, a participação era tônica reiterada, como em outros casos.

No Rio Grande do Sul o mesmo programa recebeu a denominação de Escola Aberta para a Cidadania. As informações disponíveis indicam que ele seguiu a estratégia de expansão gradual, em círculos concêntricos, tendo início em 51 escolas da rede estadual, situadas em 12 das 30 Coordenadorias Regionais de Educação, compreendendo 19 municípios. Em 2004, um ano depois, expandiu-se para 150 escolas sediadas nas 30 Coordenadorias Regionais da Educação, no total de 78 municípios. É interessante notar que o programa se define como “ação pedagógica inovadora, cuja proposta principal é a integração das atividades realizadas no fim de semana com as atividades desenvolvidas nas salas de aula, durante a semana” (NOLETO, 2004). Mais uma vez se verifica a preocupação com o relacionamento entre o programa e os currículos, de modo que as atividades de fim de semana não constituam um quisto, preocupação típica da educação integral. Apoiada nos pilares da cultura, arte, esporte e lazer nos bairros periféricos das cidades, a proposta era construída com diretores, monitores, facilitadores de oficinas e coordenadores regionais, por meio de encontros periódicos, promovidos pela equipe central.

No Piauí, por intermédio da Secretaria da Educação e Cultura, foi organizado o seminário Escola Comunidade, com a participação da UNESCO, dos diretores de escolas estaduais, outras secretarias de governo e organizações não-governamentais (NOLETO, 2004). Discutida a violência nas escolas, a opção foi implantar o Programa Escola Comunidade, com base no Abrindo Espaços. Formou-se então a equipe central, composta pela coordenação geral, pedagógica, de cultura, de esporte e

supervisão pedagógica. A equipe gestora local planejava, acompanhava e avaliava as atividades no estado, sendo formada da direção escolar, articulador (com a função de gerenciar as atividades do programa), representantes dos alunos, grêmios estudantis, conselhos, comunidade e oficinairos (voluntários).

Em Juazeiro, Bahia, o Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz envolvendo a UNESCO, as Secretarias de Educação e Saúde do Município e a Fundação Cultural. O foco se encontrava nos jovens socialmente vulneráveis sem atividade de lazer nos fins de semana. Existiam oficinairos voluntários e itinerantes, além de uma atividade de disseminação, por meio da Trupe da Paz de Juazeiro, grupo de jovens do programa, com talentos em diversas áreas.

Desse modo, apesar da flexibilidade de Abrindo Espaços e suas variantes em torno dele, a sua implantação consiste de sete passos (NOLETO, 2004, p. 97 ss.), conforme o quadro a seguir.

Abrindo Espaços: sete passos de implantação

1 – Etapa preliminar, de contatos entre representantes governamentais e da UNESCO.

2 – Estruturação do programa, compondo-se uma equipe de coordenação central com representantes da Secretaria de Educação e, se for o caso, da UNESCO.

3 – Integração das escolas e das comunidades, quando a coordenação central discute o programa com as escolas e identifica parceiros.

4 – Constituição de equipes, com a formação de equipes locais, contatos com artistas, esportistas, professores e educadores para implantação.

5 – Realização de diagnósticos, quando uma equipe de pesquisa e avaliação inicia o levantamento do universo sociocultural do entorno das escolas, necessidades dos jovens e recursos e talentos existentes na escola e na comunidade.

6 – Capacitação de profissionais, isto é, professores, jovens, organizações não-governamentais parceiras e animadores (voluntários ou remunerados). A orientação e condução do processo cabem à UNESCO.

7 – Avaliação que, utilizando métodos quantitativos e qualitativos, oferece informações para redesenhar dimensões componentes do programa. Ademais, devem ser feitas avaliações de impacto junto aos jovens, à equipe pedagógica e à comunidade.

No exame das formas de organização e funcionamento, identificam-se denominadores comuns que passam a fazer parte das feições do programa, entre elas:

- **O foco nos jovens socialmente vulneráveis**, concentrando-se com frequência nas periferias urbanas e metropolitanas. O trabalho é progressivo, no sentido de oferecer mais a quem tem menos, e não regressivo, isto é, oferecer mais a quem tem mais. Assim, segue o oposto da realização de alguns programas sociais.

- **A participação dos jovens e da comunidade**, de modo que ele seja adequado às suas demandas, utilizando-se, inclusive, processos da democracia direta, participativa. O grau de padronização é reduzido, a fim de garantir flexibilidade no tempo e no espaço. Diferencia-se, assim, de programas relativamente uniformes que só podem ser aplicados de acordo com regras estritas. Parte desta plasticidade se deve ao planejamento local e à utilização de recursos comunitários.

- **A perspectiva de que o aperfeiçoamento deve ser constante**, com o redesenho do programa, segundo pesquisas avaliativas, isto é, seguindo processos científicos.

- **O processo de contínua mudança, ajustamento e participação**, com a expansão quantitativa em número cada vez maior de escolas, a partir de um projeto piloto, progressivamente ampliado.

- **A interação entre equipes central, regional (quando é o caso) e locais**, de modo a conciliar, de um lado, a centralização básica, com o objetivo de o programa não perder as características comuns, e, de outro lado, a descentralização no nível das escolas.

Como se observa, existe coerência interna entre as diretrizes do programa, de modo que não seja mais uma solução que se transfere de um lugar para outro, sem a dinâmica da transformação. Assinalam-se em particular o planejamento participativo e a mencionada cientificidade do acompanhamento e avaliações.



Capoeira: escolas resgatam tradições africanas (Escola Comissário Francisco Barbosa - CE).

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

II – PAULO FREIRE

O DIÁLOGO COMO BASE DA EDUCAÇÃO

...O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1975, p. 95)³.

A expansão e o público

Abrindo Espaços se ampliou gradativamente pelo país, à vista dos resultados emergentes da prática, o que supõe resultados positivos, conforme descritos adiante. O quadro 3 deixa claro que, com início no Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000, as sementes germinaram nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, espalhando-se para outras regiões geográficas. Daí veio a tornar-se política pública, ao ser adotada pelo Ministério da Educação em 2004.

QUADRO 3 - CRONOLOGIA DE EXPANSÃO DO ABRINDO ESPAÇOS



3. Grifos do autor.

Uma visão panorâmica da sua abrangência aparece na tabela 1, onde aparecem, entre outros, o número de escolas integrantes do programa e uma estimativa da média mensal de beneficiários. Os dados mostram que Abrindo Espaços, em 2004, ano dos números mais recentemente publicados, estava presente em sete estados e um município, dispondo de uma cobertura variável, que oscilava entre 88,9% e 73,2% dos estabelecimentos educacionais (São Paulo e Juazeiro, respectivamente) e 1,8% em Minas Gerais. Do ponto de vista da matrícula das redes públicas da quinta série ao ensino médio (faixa em que se concentram os jovens de 15 a 24 anos, segundo o critério estatístico da UNESCO e considerando-se a distorção idade-série), o percentual variou entre 122,3% no Estado de São Paulo e 0,2% em Minas Gerais.

TABELA 1 - ABRINDO ESPAÇOS
NÚMERO DE ESCOLAS E MÉDIA MENSAL DE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA - 2004

VARIÁVEIS	ESTADOS E MUNICÍPIOS								
	RJ	PE	BA	SP	RS	PI	MG	Juazeiro (BA)	TOTAL
Escolas Abertas	70	450	57	5.304	150	17	81	24	6.153
% sobre estabelecimentos com ensino fundamental e médio*	8,3	30,8	2,9	73,2	4,5	2,5	1,8	88,9	29,1
Média mensal de beneficiários (estimativa)	120.000	360.000	50.000	4.474.191	210.000	3.000	3.000	41.200	5.261.391
% sobre matrículas da rede pública**	8,3	49,9	4,5	122,3	24,4	1,3	0,2	340,2	53,0

Fontes dos dados primários: Noleto (2004) e Censo Escolar de 2004 (MEC/INEP).

* Número de estabelecimentos da rede estadual, ou municipal, no caso de Juazeiro, que ofereciam 1ª-8ª séries, 5ª-8ª séries e ensino médio.

** Matrículas da rede estadual, ou municipal, no caso de Juazeiro, de 5ª-8ª série e ensino médio.

Estas relações estatísticas em face do número de estabelecimentos e da matrícula têm caráter apenas ilustrativo, uma vez que seria preciso obter dados mais pormenorizados sobre a idade dos beneficiários e as suas categorias. Voltado para as comunidades e parceiros, não só alunos o freqüentam, mas também pais, parceiros, pessoas que não estudam, pessoas da comunidade em geral e alunos e indivíduos ligados a outras redes escolares. Desse modo, os percentuais superiores a 100,0, como os de São Paulo e Juazeiro, sugerem o transbordamento da própria rede escolar, com a provável inclusão de alunos de outros níveis e modalidades de educação e ensino e outras populações. Deve-se considerar, ainda, que os percentuais de estabelecimentos e matrícula patenteiam que o programa não pretende ser universal, porém focalizado, como se acentuou acima. É digno de observar, ademais, que o percentual dos estabelecimentos tende a ser menor que o percentual sobre as matrículas, o que sugere a concentração do programa em unidades escolares de maior porte. Trata-se de quase metade do total, somados os estados e o município em que se desenvolvia. Com isso, os números refletem o critério, adotado com muita freqüência, de selecionar prioritariamente as escolas que têm melhor infra-estrutura, como, por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro. Igualmente, tendem a ser escolas com maior alunado e população no seu entorno, com possibilidades de alcançar maior número de beneficiários.

Ainda a título ilustrativo, considerando que o Brasil, pelo Censo Demográfico de 2000, tinha 20.431.315 jovens, o total das estimativas médias mensais sugere que o Programa Abrindo Espaços, em 2004, alcançava 5.261.391 beneficiários, a saber, mais de um quarto do total de jovens recenseados quatro anos antes. Esse valor, em princípio, equivaleria a mais da metade da matrícula registrada, também em 2004, na respectiva rede pública, entre a quinta série e o fim do ensino médio. Mesmo levando em conta que os percentuais estariam superestimados, o porte alcançado já poderia ter impactos sobre indicadores sociais selecionados.

A árvore e seus frutos

Sabe-se que a árvore se conhece pelos seus frutos. Por isso importa uma perspectiva transversal sobre os benefícios do programa, segundo as suas avaliações. Não se podendo fazer educação sem

dinheiro, é parcial e insuficiente a visão restrita de contabilizar despesas e louvar seus modestos valores, como se verá adiante. Tratando-se da economia, há que examinar as duas faces da moeda: a dos custos e a dos benefícios. Pode haver programas e projetos de ínfimos custos, que pouco pesam no orçamento, contudo, inclusive por isso mesmo, oferecem ínfimos benefícios. É o caso do barato que sai caro. Também pode haver programas e projetos de elevados custos a que correspondem benefícios ainda mais elevados. E pode haver também aqueles com altos custos e escassos benefícios. Neste trabalho, cumpre indagar pelos dois lados da moeda.

Esta breve análise toma cada pesquisa separadamente, imergindo na experiência estudada e, depois, na dimensão horizontal, salienta os denominadores comuns. Assim, no Estado do Rio de Janeiro (ABRAMOVAY et al., 2001; WAISELFSZ & MACIEL, 2003) é possível identificar resultados predominante e significativamente positivos, mesmo com abordagens diversas. Os informantes e participantes notaram que a atividade do programa é de toda a família, pois, além dos jovens, as gerações anteriores se aproximam da escola. Além disso, segundo os pais, eles sabem onde estão os filhos. Com esse relacionamento intergeracional certamente o programa contribui para diminuir o déficit de socialização dos mais jovens, não raro mergulhados na busca da sua identidade em culturas/subculturas adolescentes e juvenis. Em outros termos, para reduzir o déficit de socialização constroem-se e melhoram-se pontes entre as gerações, de modo a facilitar a comunicação recíproca quanto aos valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos (TEDESCO, 1998; GOMES, 2005). Também foi ressaltado muitas vezes que o programa une a comunidade, afasta os jovens das drogas e, assim, a escola é reconhecida como espaço legítimo de socialização. Os dois maiores motivos indicados foram as oportunidades de encontrar os amigos, conhecer pessoas e o gosto pela programação, em grande parte elaborada pela própria comunidade. Na pesquisa quantitativa, os alunos declararam que a maior contribuição era reduzir a violência na escola, em outros locais, no bairro e na família.

Alguns anos mais tarde Waiselfsz e Maciel (2003) evidenciaram a focalização correta do programa, uma vez que as escolas dele participantes no Estado do Rio de Janeiro eram as que inicialmente tinham maiores fatores de risco que as escolas do grupo de controle, ou seja, mais altos

níveis de repetência, absenteísmo de professores, indisciplina, tráfico de drogas nas imediações dos estabelecimentos e maior presença de gangues nas escolas. Cotejados os grupos de escolas participantes e não-participantes, os autores constataram que o índice geral de violência reduziu-se significativamente em 12 dos 18 aspectos incluídos. Além disso, verificaram-se diferenças positivas e estatisticamente significativas entre as escolas que ingressaram no programa em 2000 e em 2001, denotando impacto maior com o passar do tempo. É como se o programa, uma vez plantado, oferecesse colheita mais abundante a cada ano.



Algumas atividades oferecidas pelas escolas estimulam o convívio entre gerações (Escola Aberta - AM).

Ainda conforme Waiselfisz e Maciel (2003), em Pernambuco os maiores fatores de risco foram os assaltos e roubos nas imediações das escolas, a repetência, as gangues no entorno imediato da escola, as brigas entre alunos e a falta ou absenteísmo de professores. Assim, se registraram dois fatores comuns de risco: a repetência, isto é, o fracasso escolar; o absenteísmo docente, que pode ter relações com as violências na escola e na comunidade, e a presença de gangues, muitas vezes relacionadas à exploração de um promissor mercado do consumo de drogas, os jovens.

Aplicando também a Pernambuco o índice geral de violências, os resultados foram significativamente positivos em favor das unidades escolares participantes do programa: melhoraram 13 dos 16 incidentes de que se compunha o índice. Entre 2000 e 2001 foi verificada a progressão perfeita na melhoria das taxas, isto é, os efeitos do Abrindo Espaços se ampliaram em mais um ano de desenvolvimento. Foram sugeridas repercussões positivas sobre a aprendizagem, conforme opiniões expressas pelos informantes.

Por sua vez, na Bahia, a pesquisa avaliativa enfatiza a base lógica do programa, que constrói espaços alternativos de educação, cultura e lazer como um investimento na formação de capital



Em todo o país, escolas oferecem reforço escolar no fim de semana (Instituto de Educação Governador Roberto Silveira - RJ).

cultural, que, de acordo com as teorias da reprodução, concorre intensamente para o êxito escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Assim, as opiniões sobre o programa se traduzem na pesquisa em tela por meio de: 1) elevadas médias de avaliação pelos participantes; 2) reconhecimento do programa e da escola como espaço de socialização; 3) fortes relações escola-comunidade; 4) elevação da auto-estima e enriquecimento da vida pessoal dos participantes; e 5) o desenvolvimento da confiança, das normas e das redes de interação social.

Bem focalizado em face das áreas geográficas e da população, contribuía para a aprendizagem por meio de um ambiente escolar mais harmonioso, numa causação circular e acumulativa, como se depreende: quanto mais harmonioso o clima escolar maior o aproveitamento e quanto maior o aproveitamento (e conseqüentemente menor o fracasso escolar) melhor o clima escolar. Igualmente, as opiniões indicaram que o programa “tira os alunos da rua”, e os pais vão à escola para “ver se tudo está bem”. Também aumenta o protagonismo dos alunos, por meio das decisões do programa e da mobilização da comunidade. Assegurado esse papel ativo ao alunado, não é de admirar que um discente tenha declarado em entrevista que “era um vândalo da escola” e modificou o seu comportamento quando passou a participar da capoeira, sendo bem tratado pela diretora, alunos e professores. Em outra entrevista, um coordenador afirmou que a escola não estava mais sendo apedrejada, tendo sido necessário reformar todas as janelas quebradas. Os vândalos, inclusive pichadores, eram as pessoas que ficavam fora da escola e que passaram a ser acolhidas pelo Abrindo Espaços. O processo relembra a teoria das janelas quebradas (WILSON; KELLING, 1982) e ainda sugere que a escola passou a ser vista como um bem da comunidade, a partir do momento em que a ela se abriu. Na qualidade de bem comum e não-governamental, a escola se revela com outros significados, porém é possível que persista um hiato entre os currículos e o Escola Aberta, em face da participação reduzida de professores e diretores,

além de outras dificuldades constatadas. O quadro abaixo destaca a descoberta da diferença entre o clima tradicional da escola e o clima vivido no programa. Em que medida o programa se irradia para a escola?

“COISA DE COLÉGIO” x “COISA MAIS ABERTA”

Antes eram poucos alunos, porque eles têm aquela temeridade que, se ficar na escola, que regime seria? (...) A partir do momento que eles perceberam que podem correr pelos corredores, que podem brincar, que tem um diálogo mais aberto, mais livres, sem muitas regras, eles começam a chegar (Entrevista com supervisor escolar).

Do lado de um aluno a percepção foi a seguinte:

Com os oficinairos não é aquela coisa de colégio, professor/alunos (...). É uma coisa mais aberta, um relacionamento assim mais de amigo (ABRAMOVAY et al., 2003).



Pátios escolares são usados como pista de skate no fim de semana (CIEP 434 Prof. Maria José Machado - RJ).

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

III – JOHN DEWEY

LEVAR A VIDA PARA O INTERIOR DA ESCOLA

A forma e o símbolo, quando são reais, servem de método para a descoberta e a aquisição da verdade. São instrumentos com os quais o indivíduo avança com segurança na progressiva conquista de fatos novos [...]

Mas isso sucede somente quando os símbolos realmente sejam símbolos, quando representem e resumam experiências pelas quais o indivíduo realmente passou. Um símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime.

[...] Qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que *deveria* ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação do fato como de qualquer coisa sabida por outros, e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exatamente em ignorar aquelas condições. O fato passa a ser um hieróglifo: significaria qualquer coisa, se a criança tivesse a chave de sua decifração. Como essa chave falta, o fato torna-se inútil curiosidade, que obstrui o espírito: é um peso morto que o perturba (DEWEY, 1978, p. 57).

No Rio Grande do Sul, comparando os grupos de escolas do programa e de escolas sem o programa, foram constatadas diferenças estatisticamente significativas no aumento das atividades esportivas e culturais, na participação dos pais, no interesse dos alunos pela escola e no relacionamento entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e diretoria. Por outro lado,

foram verificadas diferenças significativas em favor das escolas do programa na diminuição da violência nos últimos seis meses, na redução de roubos e furtos, da discriminação, da freqüência de xingamentos e da ocorrência de ações de gangues nas escolas. Os grupos focais, por sua vez, revelaram percepções dos pais, sossegados porque sabem onde estão os filhos (“tira os jovens da rua”) e indicações de maior auto-estima dos alunos, de sua sensação de liberdade e, enfim, de um impacto positivo sobre o cotidiano dos estabelecimentos educacionais. O aumento do contato entre gerações foi também destacado pelos participantes (NOLETO, 2004; UNESCO, 2006).

Os pontos comuns das diversas avaliações convergem para relevantes impactos do programa nos estados analisados:

- Maior comunicação entre gerações.
- Oferecimento de atividades aos jovens, tirando-os da rua para lugares seguros, que os pais conhecem e visitam.
- Melhoria da auto-estima dos alunos, pelo seu papel de protagonistas, pelas alternativas para manifestação dos seus talentos e pela sua participação nas expressões culturais das respectivas comunidades.
- Mudanças positivas sobre o clima escolar, que podem propiciar melhor rendimento discente.
- Focalização do programa por área geográfica e grupos populacionais segundo os objetivos.

Não é preciso ressaltar que o valor da auto-estima dos alunos e do clima da escola é amplamente destacado pelas pesquisas educacionais como fatores ponderáveis do sucesso escolar (GOMES, 2005).

Por seu lado, os estudos sobre os impactos temporais do programa nos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco apontam para duas ondas de efeitos, partindo do interior da escola para a comunidade (WASELFSZ; MACIEL, 2003).

- No primeiro ano de funcionamento, a ordenação da anomia da escola, com impactos positivos e significativos sobre o clima da escola, acompanhados, ainda, de melhoria das relações extra-escolares, como a maior participação dos pais e da comunidade.
- No segundo ano, o refluxo da estruturação da criminalidade.

Desse modo, o programa precisa ser duradouro, não sofrer interrupções de ordem administrativa, financeira ou outra e necessita ser avaliado nos seus impactos temporais por prazos mais longos. Será então possível observar as diversas frutificações da árvore.

Financiamento e custos

Não existe possibilidade, pelo menos comprovada até agora, de se fazer educação sem dinheiro. É possível minimizar os seus custos, mas continua a ser aplicado à educação o dito famoso: não existe almoço de graça. Abrir escolas nos fins de semana e desenvolver atividades implica pagamento de pessoal regular e não-regular, despesas de manutenção do prédio e de atividades, como material de consumo, alimentação, energia elétrica, gás, telefone, internet, material de limpeza, transportes e outros. Ademais, os voluntários dedicam tempo que poderia ser usado para outros fins, como atividades remuneradas, e cujo valor precisa ser computado e incluído nos custos. Existe também o desgaste das instalações por seu uso mais intenso e diversificado, o que se pode compensar pela diminuição do vandalismo e de furtos e roubos, tendo em vista que a escola passa a ser vista pela comunidade como um bem seu e não “do governo”. Não existe um abre-te Sésamo para tanto. O programa se propõe a oferecer benefícios individuais e coletivos, porém implica custos fixos e variáveis, que podem ser comprimidos até um nível ótimo, não mínimo.

Sendo um programa relacionado intimamente à comunidade, as escolas foram incentivadas a obter outras fontes de financiamento além das verbas públicas. Assim, o apoio de pessoas físicas e jurídicas de direito privado, inclusive do terceiro setor, bem como o freqüente trabalho voluntário,

contribuíram para reduzir os custos. No que concerne ainda ao pessoal, as equipes centrais e locais contaram não raro com o aproveitamento de funcionários públicos, parte deles acrescentando tarefas às existentes, com ou sem gratificação, ou, ainda, sendo deslocados para o programa em função da escala de prioridades dos órgãos públicos.

A observação de dados de alguns estados, como o Rio de Janeiro (ABRAMOVAY, 2001), permite verificar que a equipe de animadores do programa (17 por escola) era remunerada com fonte pública, enquanto existia uma verba para manutenção dos estabelecimentos nos fins de semana (compra de materiais de apoio para oficinas e apresentações etc.) e para o fornecimento de lanches e almoços aos participantes. Isso não significa, para esse estado e para outros, que as verbas fossem sempre transferidas com regularidade, em função de questões macrofinanceiras, burocráticas e outras.

No caso de Pernambuco (WAISELFISZ; MACIEL, 2003), havia uma ajuda de custos mensal para gastos elementares decorrentes da abertura das escolas nos fins de semana, à qual se acrescentava a remuneração de funcionários. Um coordenador do programa era indicado pela direção do estabelecimento, podendo ser um professor ou uma pessoa da comunidade. Precisava também ser pago um grande número de dinamizadores temáticos dotados de conhecimentos técnicos usualmente não encontrados na comunidade, como mestres de xadrez e canto coral.

Desse modo, a avaliação da Bahia (ABRAMOVAY, 2003) revela indícios e evidências de subfinanciamento: havia 91,8% de oficinairos voluntários e apenas 8,2% remunerados. Diversas vezes os participantes se referiram à falta de materiais de consumo e de merenda. Ademais, segundo os depoimentos, aumentou o trabalho dos funcionários existentes sem acréscimo de remuneração, e, em certos casos, diretores criavam dificuldades para o uso de equipamentos escolares, em face de temores de



Oficinas de dança atraem crianças e jovens (Colégio Estadual Guadajajara - RJ).

furto, má utilização e outros motivos ou pretextos. Com isso os responsáveis pelo programa precisavam realizar amplo trabalho de sensibilização e mobilização, recorrendo inclusive a pessoas físicas que, segundo um depoente, cooperavam mais que instituições e os estabelecimentos comerciais.

Nesse sentido, as parcerias foram amplamente incentivadas e realizadas. Em Pernambuco, por exemplo, a Polícia Militar abriu oito quartéis. O Programa Inclusão Digital contou com a associação dos esforços e recursos da UNESCO, da Secretaria Estadual de Educação e do Grupo Associados. Também o Centro de Integração Empresa-Escola ofereceu sete cursos gratuitos de qualificação para as comunidades, capacitando jovens instrutores, indicados pelas escolas, para terem efeitos multiplicativos. Tais cursos contribuíam expressivamente para a empregabilidade e a inserção no

mercado de trabalho, como, por exemplo, Organizando o seu próprio negócio, Laboratório de Português e Dicas para o Primeiro Emprego. Com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional se realizaram as oficinas Descobrimo o Tesouro, sobre educação patrimonial.

No estado de São Paulo, participavam associações de bairros, empresas, cooperativas, universidades e outras instituições educacionais, organizações não-governamentais, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Brasil Voluntário – Faça Parte, e assim por diante. O Programa Bolsa-Universidade distribuía bolsas de estudos, tendo como contrapartida serviços prestados pelos estudantes, conforme já mencionado na organização e funcionamento.

O trabalho voluntário, amplamente empregado pelo programa, não só na Bahia, como em outros locais, alcançava elevado valor. Entretanto vários informantes declararam que, em caso de freqüência irregular e desempenho abaixo do desejável, nada se podia exigir deles, o que implicava custo igual a zero, mas perdas de eficiência e efetividade. Ganha-se de um lado e perde-se de outro: o resultado

Escolas abrem seus laboratórios de informática e contribuem para a inclusão digital (Escola Aberta - AM).



será positivo? Cumpre considerar ainda que os pressupostos socioeconômicos do voluntariado em países desenvolvidos, de onde se origina grande parte da literatura, muitas vezes não se verificam em regiões pobres de periferia urbana. As necessidades de sobrevivência são imperiosas, e o trabalho tem uma significação especial. Mais de um participante deixou implícita ou explícita a sensação de ser “explorado”, em face do subfinanciamento do programa, por viver em situação de desemprego, emprego intermitente ou falso emprego e, ainda, como em certos casos, ter que andar quilômetros de distância até à escola onde prestava serviços (ABRAMOVAY, 2003, p. 132).

O financiamento de um programa focalizado em populações de baixa renda apresenta as suas particularidades. Em não poucos casos, o subfinanciamento governamental leva à busca de novas fontes, que podem não estar dispostas a contribuir significativamente, em face do abandono do Estado nas suas áreas de negócio ou residência. Embora não se tenha encontrado qualquer dado nesse sentido, não se pode ignorar a existência de uma economia paralela, com diversas atividades em rede, a exemplo do tráfico de drogas, lenocínio, jogos e outras, dispostas a financiar atividades sociais em troca de vantagens, como o reforço do seu poder, a ampliação do seu território e outras, ou seja, com o enfraquecimento do Estado.

Existe uma linha delicada, como a lâmina de uma faca, sobre a qual se equilibram custos e benefícios. Quando o financiamento regular é insuficiente, a efetividade pode ficar comprometida, de modo que a redução de custos tende a ser tão contraproducente como um tiro pela culatra. A instabilidade do fluxo de recursos freqüentemente induz à procura de novas fontes, porém andar na corda bamba da incerteza pode ter efeitos devastadores.

De qualquer modo, pela avaliação de Waiselfisz & Maciel (2003), a estimativa de custos médios anuais por participante do Programa Abrindo Espaços em Pernambuco foi de apenas R\$ 1,00. No caso do Estado do Rio de Janeiro, o mesmo valor foi estimado em R\$ 2,00. Portanto, os custos são muito baixos para programas preventivos como esses. Ilustrativamente, considerando a média nacional dos gastos por estudante da primeira à quarta série do ensino fundamental em 2002⁴, o

4. Fontes dos dados originais: Inep/MEC, Ipea/Disoc e IBGE.

custo do programa em Pernambuco equivale a apenas 0,11% e, no Rio de Janeiro, a 0,22%. Relacionando com os gastos por estudante da quinta à oitava série do ensino fundamental, os percentuais chegam a 0,09% e 0,18%, respectivamente. Cotejando com o ensino médio, os percentuais permanecem os mesmos da quinta à oitava série do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

Se os autores acima observam a face dos custos do programa, também o fazem em relação aos custos da violência. Num rápido panorama indicam, sem a pretensão de ser exaustivos, que: 1) a indústria da blindagem de carros no Brasil avançava no ritmo de 30% ao ano nos últimos quatro anos; 2) a segurança privada em 2000 angariara R\$ 18 bilhões, aproximadamente 2% do PIB; 3) a segurança privada empregava oficialmente 700 mil homens, além de outros 800 mil fazendo trabalhos mais ou menos clandestinos, isto é, cinco vezes o contingente das Forças Armadas e o dobro do total de homens do setor da segurança pública. Ainda acrescentaram diversos itens de custo para a sociedade: 1) o aparelho das secretarias de segurança, a administração penitenciária, os tribunais criminais, o Ministério Público e a internação de crianças e adolescentes infratores; 2) pensões para familiares de policiais mortos em serviço e por invalidez ou morte de vítimas; 3) internações hospitalares; 4) perdas patrimoniais, como resgates de seqüestros, roubo de cargas e de carros, assaltos a bancos e carros blindados; 5) bens e serviços não produzidos ou não prestados. Acima disso, as vítimas de homicídios se concentram na faixa dos 15 aos 24 anos de idade. Considerando uma esperança de vida de 65 anos, perdiam-se 45 anos da vida produtiva de 15 mil jovens então mortos anualmente. Como resultado, além da redução de investimentos e turistas internos e externos, o Brasil gastava com segurança 10,5% do seu PIB no ano 2000, segundo estimativa do Banco Interamericano de Desenvolvimento, contra 4,0% de despesas públicas em educação (BRASIL, 2007). Os autores concluíram que, para cada real que investíamos na prevenção, poupávamos entre R\$ 4 e R\$ 7 em punição e repressão. Em outras palavras, atender aos problemas é mais caro do que preveni-los, embora o imediatismo leve a considerar inoportunas e descartáveis evidências científicas como esta. Provavelmente em função de lentes ideológicas, a prevenção e a educação podem ser adiadas. Embora não caiba aqui uma visão ingênua e otimista do poder transformador da educação, os números confirmam o que também ocorre em outros setores das políticas sociais, como saúde: aplicar em prevenção poupa custos muito maiores no futuro ou,

segundo o velho provérbio: “É melhor prevenir do que remediar”.

Dilemas emergentes

O fluxo corrente de problemas, soluções e novos problemas pode se comparar ao rio de Heráclito, em perpétuo fluir. A realização do Programa Abrindo Espaços, segundo as evidências acima, oferece alternativas positivas, nos termos dos seus objetivos. Como era de esperar, ele mesmo propõe novos problemas para o seu melhor desempenho.

Seguem-se alguns dos temas que emergem com base na literatura analisada.



O xadrez diverte e estimula o raciocínio lógico (Escola Aberta - DF).

Projetos ou atividades?

A implantação de Abrindo Espaços ocorreu na qualidade de projetos novos na área da educação. Trocando em miúdos um tema difícil, a atividade é contínua no tempo e se relaciona à prestação de serviços à comunidade ou à manutenção de atividades típicas de governo. Por exemplo, a oferta da educação básica, os serviços preventivos e curativos de saúde e os de segurança pública são atividades. Enquanto isso, o projeto é um instrumento de programação cujos resultados contribuem para alcançar os objetivos de um programa. Tendo duração limitada no tempo, são exemplos dele um projeto para a formação continuada de professores, a construção de prédios escolares, a aquisição e o preparo do pessoal para uso de novos equipamentos, que visam a melhor alcançar os objetivos governamentais de ofertar o ensino fundamental (SANCHES, 1997). As violências na escola e no seu entorno dificultam o acesso e o sucesso no ensino fundamental e em outros níveis. Desse modo, Abrindo Espaços se criou como projeto, tendo jurídica e administrativamente início e fim, em favor de pelo menos uma atividade: a educação.

Noletto (2004) refere-se de modo expresso ao Estado do Rio de Janeiro, onde, para a execução do Programa, se criou uma Unidade Gestora de Projeto (UGP), com representação mista da UNESCO e do Governo, unidade esta responsável por planejar e executar ações estratégicas, como planos de capacitação, acompanhamento das atividades nas escolas e formação de parcerias. Esta solução apresenta vantagens e desvantagens. Entre as primeiras estão a agilidade, a flexibilidade e as alternativas para estabelecer, manter e expandir parcerias.

Dança de salão aproxima a comunidade de ritmos brasileiros, como salsa, samba, bolero e forró (Liceu de Maracanaú - CE).

O projeto depende menos que as atividades da teia de normas jurídicas e administrativas e das enormes máquinas burocráticas públicas. Tratando-se de ações inovadoras, experimentais que, segundo o seu padrão, ampliam-se sucessivamente à medida que são avaliadas, o projeto é como uma larga avenida para alcançar os seus objetivos. Tendo prazo finito, precisa atingir e mostrar resultados capazes de patentear a boa utilização dos recursos. De outro lado, entretanto, o projeto é mais condicionado por alterações da política partidária e dos resultados eleitorais, pelas restrições financeiras, pela mobilidade de pessoal e outros fatores. O grande risco e, ao mesmo tempo, vantagem, é que o projeto se incrusta, mas não se integra à gestão pública. Tem dificuldades de impregnar esta última com os seus valores, experiências e rotinas. Pessoas mudam de posições e muitas vezes levam a memória do projeto. Por isso se encontram no mundo projetos nacionais e internacionais que se assemelham a estrelas cadentes: cortam o céu com um brilho fugaz. Como casas edificadas sobre a areia, os ventos e as chuvas fortes podem levá-los. Muito se tem feito para evitar essa temporariedade sem raízes. Podem-se minimizar os riscos, mas eles permanecem.

De outro ângulo, se o projeto é absorvido pela máquina burocrática; se, de certo modo, se inclui como uma atividade, corre os riscos de perder a energia inovadora e a sinergia com outros atores e projetos, bem como de reduzir a sua capacidade de resposta e prestação de contas ante a sociedade.



Pode cair na rotina e tornar-se mais um conjunto de engrenagens, pachorrentas e morosas, no âmbito da máquina administrativa.

Como Abrindo Espaços se tornou política pública e amplia a sua difusão, é preciso definir as melhores alternativas para que nem seja digerido pela rotina, nem se torne uma planta vulnerável, pela eventual fragilidade das suas raízes.

Pirâmide ou rede?

Cada macaco no seu galho: este é um princípio da burocracia clássica, tal como definida e também criticada por Weber (2004). Essa separação, pela qual as funções são desempenhadas por diversos agentes; pela qual cada um conhece o seu nicho, mas pode perder a visão do todo; pela qual a ênfase à autoridade vertical leva a palma sobre o relacionamento horizontal, inspira uma estrutura em forma de pirâmide. Visão milenar de faraós do Antigo Império, no Vale dos Reis, apresentava sentidos simbólicos de hierarquia e estabilidade. As burocracias públicas tendem a agir por meio das suas secretarias e ministérios, cada qual na missão que a lei estatuiu. Secretarias e ministérios estão subordinados ao chefe do Poder Executivo. Com isso uma secretaria não manda em outra secretaria, e um ministério não manda em outro ministério. As políticas de juventude são um exemplo. O jovem é o seu foco indivisível, porém ele é multipartido em aluno, paciente, trabalhador, praticante de esportes, consumidor de cultura, ator cultural e assim por diante, consoante a perspectiva do órgão público de que é destinatário (UNESCO, 2004). Relacionar-se e integrar-se horizontalmente é um desafio para evitar a multiplicação de meios para fins idênticos, promover o entrosamento de recursos e, enfim, para elevar as relações custo/benefício e custo/efetividade. Sendo utópico desenvolver projetos sem recursos e sabendo-se que estes são escassos, não há outra alternativa, exceto atentar cuidadosamente para esses conceitos.

No período da modernidade os estados estruturaram a sua burocracia segundo o modelo clássico. Desde que a modernidade entrou em crise, no século passado, se desenharam várias saídas. Igualmente surgiram novas categorias para explicar as transformações da sociedade contemporânea,



como a sociedade em rede, a modernidade reflexiva, a sociedade de risco e a sociedade mundial. Atendo-se à primeira (CASTELLS, 2002), as tecnologias e outros fatores comprimiram o espaço e o tempo, de modo que a formação de redes e o posicionamento na qualidade de seus nós estratégicos passaram a assumir a mais elevada importância. Nesse sentido, as pesadas estruturas piramidais passam a ser excentricidades numa paisagem formada pelo ágil cruzamento e entrecruzamento de redes. Assim, entre os desafios que os estados enfrentam na contemporaneidade, inscreve-se o das suas estruturas organizacionais, que se tornam arcaicas mesmo para o desempenho das suas funções clássicas. As políticas setoriais, como as da criança, do adolescente, do jovem, do idoso, não podem mais ser concebidas e executadas segundo as mesmas alternativas. Tais necessidades, que não se limitam ao Brasil, mas são inerentes à crise do Estado, levam ao fortalecimento das relações horizontais e a estruturas mais leves e funcionais como as redes.

O Programa Abrindo Espaços, com a sua plasticidade, sem o peso de pacotes uniformes, ágil em si, embora enfrente

Em muitas cidades, ex-alunos são voluntários nas oficinas de inclusão digital (Escola Aberta - AM).

percalços da burocracia tradicional, pode ser encarado como um sinal dos novos tempos: raízes na comunidade, integração de um leque de atividades na escola, realização de parcerias, criação de ambientes sociais onde o protagonismo mais ou menos sutilmente se insere na burocracia. Assim pode desembocar num caminho pós-moderno.

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

IV – CASTELLS

REDES QUE INCLUEM E EXCLUEM

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos. São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares... São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Européia. São campos de coca e de papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede de tráfico de drogas... São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais...

A topologia definida por redes determina que a distância (ou intensidade e freqüência da interação) entre dois pontos (ou posições sociais) é menor (ou mais freqüente, ou mais intensa), se ambos os pontos forem nós de uma rede do que se não pertencerem à mesma rede. Por sua vez, dentro de determinada rede os fluxos não têm nenhuma distância, ou a mesma distância, entre os nós. Portanto, a distância (física, social, econômica, política, cultural) para um determinado ponto ou posição varia entre zero (para qualquer nó da mesma rede) e infinito (para qualquer ponto externo à rede) (CASTELLS, 2003, p. 566).

Prazer x Dever



Reforço escolar oferece aulas de leitura e interpretação de texto, português e matemática (Instituto de Educação Governador Roberto Silveira - RJ).

Abrindo Espaços tende a chegar às escolas como vinho novo em odre velho. Este pode resistir, porém a escola dificilmente, depois dele, poderá ser a mesma. O programa tem a potencialidade de criar antinomias: o fim de semana e a semana letiva, a participação e a hierarquia, o protagonismo e a passividade, o prazer e o dever. Trata-se evidentemente de traços ideais que podem não estar presentes em todas as escolas. Entretanto, em face dessas contradições, ou o programa tem capacidade de irradiação para penetrar nos currículos, ou pode ser confinado num gueto, para não contaminar a escola.

Este é um dos dilemas, quase seculares, da educação integral (não necessariamente de tempo integral), tal como concebida pelo movimento progressivista de Dewey, pela Escola Nova no Brasil e por tendências pós-modernas que enfatizam o entrelaçamento entre a inteligência e o afeto, entre a formação e a informação. A escola típica, de ensinar e memorizar precedeu a educação integral. Em alguns casos, especialmente no Brasil, a separação curricular em turno e contraturno, perfazendo jornada letiva mais longa, levou

a experiências em que o currículo tradicional foi adicionado e não integrado ao moderno, em parte pelo conservantismo educacional. Anísio Teixeira aparentemente conseguiu essa fusão na Escola Parque de Salvador e em escolas experimentais do Inep. Darcy Ribeiro também derrubou barreiras nos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs). Em outros casos, inclusive pela separação espacial e outros motivos, isso não chegou a suceder, como no caso das Escolas Classe e Escolas Parque, do Plano de Anísio para a nova capital (GOMES, s.d.). Uma pesquisa sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba detectou a separação entre a parte tradicional do currículo e aquela composta pelas artes, esportes e outras formas de expressão. Ainda que funcionando no mesmo terreno, mas em prédios e horários diferentes, estabelecia-se uma barreira invisível, de tal modo que um aluno significativamente alcinhou as duas partes do currículo – e os dois prédios – de “escola das bruxas” e “escola das fadas” (GOMES; DINI, 1994).

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

V – ANÍSIO TEIXEIRA

A REDUÇÃO DA ESCOLA FUNDAMENTAL

[...] Para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão-somente inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decora, para a reprodução nas provas e exames, revivendo até a apostila ou a sebenta!⁵ Assim simplificada, pôde expandir-se [...], reduzindo o período escolar e o conteúdo do ensino a um mínimo, insuficiente não só em quantidade, como em qualidade, pois o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e as escamoteações desta mesma aprendizagem (TEIXEIRA, 1976, p. 51).

5. As “sebentas” eram anotações de aula por estudantes, originalmente passadas de turma em turma na Universidade de Coimbra, que, pelo uso repetido, ganhavam aparência digna do seu apelido.

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

VI - DARCY RIBEIRO, 39 ANOS DEPOIS DE ANÍSIO

AINDA A EXPANSÃO SEM QUALIDADE

A rede educacional brasileira, forçada a ampliar enormemente suas matrículas para atender ao crescimento vertiginoso das populações urbanas [...], em lugar de multiplicar o número de escolas, a desdobrou em turnos – dois, quatro e até cinco, diariamente. Isto implicou em dar uma atenção cada vez mais reduzida a seus alunos, até o ponto em que só pode progredir nos estudos, quem tenha em casa uma outra escola.

Essa drástica redução do atendimento escolar foi especialmente danosa para a imensa população recém-urbanizada, vinda de zonas rurais [...] Mais grave ainda é a situação daqueles oriundos de famílias negras, empenhadas na dura luta para transitar da condição de escravos à condição de cidadãos. Para uns e outros, a integração na cidade como parte da população de cultura cidadina letrada passava, necessariamente, por sua escolarização. Encontrando, porém, a escola praticamente fechada a seus filhos, esse contingente foi engrossar a massa imensa na cultura urbana popular iletrada. Apesar de analfabeta, ela revela, muitas vezes, uma criatividade extraordinária... Mas se vê condenada a exercê-la no nível iletrado, arrastando o povo brasileiro de que é maioria, para o atraso e a pobreza (RIBEIRO, 1992, p. 7-8)⁶.

6. Discurso de apresentação do Projeto de LDB.

As avaliações do Abrindo Espaços evidenciaram mudanças na escola, como relatado anteriormente. Porém seria desejável (embora não necessariamente viável) que as pesquisas abrissem mais o seu foco para além das violências ocorridas no âmbito da escola e do seu clima, verificando em que medida a “escola das bruxas” tem sido modificada pelo que poderia ser um “programa das fadas”. Essa é uma das estratégias de inovação educacional, com as vantagens e limitações inerentes.



Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível constatar os elos entre a fundamentação, a concepção e a realização de Abrindo Espaços. Num todo coerente, é possível verificar, primeiro, que o ponto de partida se situa nos documentos das Nações Unidas e da UNESCO, pelo menos grande parte deles ratificados pelos Estados-membros de modo a integrar o seu direito interno. No entanto céticos podem eventualmente considerá-los como declarações de boas intenções, escritos por visionários. Conforme o poeta, “Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo / Perdeste o senso!” Na verdade, não se limitam a visões utópicas, no sentido clássico. Deixando de lado a vertente jurídica da discussão, o conjunto das pesquisas avaliativas em exame revela três pontos relevantes: 1) existe coerência entre os fundamentos, o planejamento e a execução do programa; 2) os princípios das Nações Unidas e da UNESCO encarnaram na realidade, produzindo resultados significativos e tangíveis; 3) além dos princípios (campos especialmente do *know-why* e do *know what*), o programa está assentado em constatações científicas, isto é, domina também o *know-how*.

O último item merece análise mais pormenorizada. Os focos no jovem, na escola e na comunidade são lastreados em literatura e experiências sobre a utilização dos espaços e tempos

Grupos de teatro formados nas escolas apresentam-se em vários locais da cidade (Escola Comissário Francisco Barbosa - CE).

ociosos dos estabelecimentos educacionais, especialmente em tempos de crise (GOMES, 2001). A escolarização com frequência precede outros serviços públicos em áreas socialmente desprivilegiadas. Em vez de enquistar-se, pode e deve ocupar o centro da comunidade, quebrando barreiras culturais, de modo a promover o sucesso escolar (IRELAND, 2007). Nesse sentido, já se aludiu ao grande número de pesquisas publicadas pela UNESCO sobre a juventude e as violências nas escolas.

Por outro lado, a escolha da educação, do esporte, da cultura e do lazer não foi aleatória, mas encontra correspondência e suporte nas pesquisas sociais. Avaliações de determinados projetos culturais, esportivos e de lazer, em particular nos ambientes violentos, apresentam resultados palpáveis. Se bem que esse é um ramo importante das pesquisas sociais, é o caso de deter-se ilustrativa e seletivamente em alguns relatórios. Um dos exemplos é a avaliação de projetos de inclusão social por meio do futebol no Reino Unido. Foram encontradas evidências de melhoria significativa da alfabetização e aritmética para os alunos freqüentadores e aproximação dos seus escores de aproveitamento escolar em face dos escores nacionais, em comparação com o grupo de

Esporte é a atividade mais procurada do fim de semana (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jari - CE).



controle. Também foram observados progressos no desenvolvimento pessoal e social (TACON, 2007).

No Canadá um projeto para reduzir comportamentos anti-sociais por meio do esporte e de atividades culturais verificou que era 18 a média de ocorrências mensais desses comportamentos, dois anos antes. Este número baixou expressivamente para sete durante a execução do projeto e para cinco no acompanhamento, com amplas diferenças em face do grupo de controle. Concluiu-se que cada dólar canadense empregado teve o retorno de CAD\$ 2,55 (PALS, 2007). Nos

Estados Unidos um projeto de atividades após as aulas, dirigido a populações de risco, reduziu, sempre em nível significativo, a criminalidade, as despesas com assistência social e os custos de cuidados com as crianças, ao passo que elevou o desempenho escolar e a renda. O retorno de cada dólar de custo foi de US\$ 9 a 13 (BROWN, 2007). Ainda um projeto canadense de esportes verificou o desenvolvimento de valores cívicos e de liderança em participantes de todas as idades. Além disso, proporcionou experiências que uniram pessoas em configurações sociais novas e interessantes, com a socialização de crianças, jovens e adultos (DOUGLAS, 2007). Por fim, uma abrangente resenha das evidências internacionais acerca das políticas culturais, artísticas e esportivas revelou que a participação em atividades de esporte e cultura aumentam as habilidades, a aprendizagem formal e informal, a autoconfiança e a auto-estima. Ainda promove a coesão social, a autonomia pessoal e comunitária e melhora a imagem pessoal e da comunidade. Tais atividades levam à redução de comportamentos ofensivos e, no caso de jovens em risco ou infratores, reduz significativamente a criminalidade (RUIZ, 2007).

Ainda nos exemplos mais recentes de avaliação, salienta-se um projeto de atividades sociais e culturais para população sem teto. Os benefícios constatados se relacionam à saúde, à promoção de redes sociais, à elevação da auto-estima e à melhoria da comunicação interpessoal (BROADWAY, 2007). Um caso de projeto cultural popular foi a análise de custos/benefícios coletivos de um festival folclórico canadense. Os benefícios sociais líquidos superaram substancialmente os subsídios governamentais, apesar das dificuldades de estimar os valores que não são de uso econômico (valores de diversidade, aprendizagem e conservação do meio ambiente), além dos benefícios de socialização (DAYTON-JOHNSON; KING, 2007).

Esses trabalhos, utilizando desde sofisticadas metodologias econométricas até a etnografia e a refinada pesquisa qualitativa, em certos casos associadas umas às outras, sugerem que a elaboração do Abrindo Espaços e a escolha das atividades culturais, esportivas e de lazer não foram aleatórias, nem baseadas na inspiração subjetiva. Com efeito, fixou os seus alicerces na ciência. Em diversos casos, como no crescimento da auto-estima e na redução da violência, várias constatações são similares às das pesquisas avaliativas do programa.

Cabe, ainda, enfatizar dois temas: a relação entre educação e criminalidade ou criminalidade e educação e entre violências escolares e rendimento discente. As discussões são vastas e complexas, com evidências a favor e contra o nexos educação-criminalidade. Com frequência os pesquisadores se vêem às voltas com questões similares a quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha. Apenas a título exemplificativo, em Minas Gerais, Puech (2007) verificou que a educação não tem impacto significativo sobre os crimes contra o patrimônio, ainda que estes se encontrem relacionados à renda e à pobreza. Já os crimes contra a pessoa são fortemente reduzidos pela educação, mas não são influenciados diretamente pelas privações ou pela situação demográfica. Por seu lado, Machin (2007), no contexto britânico, concluiu que a escolarização reduz o número de apenados por crimes contra a propriedade e, assim, a melhoria da escolarização entre criminosos e criminosos potenciais,

Capoeira exige agilidade, força, espírito de cooperação e disciplina (Escola Aberta - DF).



pode ser fator importante para reduzir o crime. Por fim, Feinstein (2007) revisou evidências dos Estados Unidos sobre as relações entre a conclusão do ensino secundário e a criminalidade. Os resultados mostraram que 10% de aumento do número de concluintes reduziria as prisões por assassinato entre 14 e 27%, com grandes benefícios sociais e econômicos. Sua própria pesquisa, sobre a Inglaterra e Gales, indicou que um incremento de 10% dos ganhos do grupo de baixa renda reduziria os crimes contra a propriedade entre 0,7 e 1,0%, com benefícios de 1,3 a 1,8 bilhão de libras anuais. No caso de outros crimes que não aqueles contra a propriedade, se a população ocupada sem qualificações fosse reduzida em 1% e obtivesse o grau máximo no exame *O Levels*, a economia com a redução dos crimes seria de 665 milhões de libras por ano. Por sua vez, Machin e Vuji (2007) exploraram as direções causais entre educação e criminalidade, chegando à conclusão de que a escolaridade reduz as taxas de detenção e de crimes contra a propriedade.

Um nexos particularmente relevante é a existência ou não de relações entre violências escolares e rendimento discente. Nesse caso existem algumas evidências e indícios, interpretados com prudência. Carroll (2007),

por exemplo, controlando uma série de variáveis significativas, estudou alunos da oitava série nos Estados Unidos, encontrando uma relação significativa entre incidentes de violência e rendimento em linguagem e matemática. Apesar de ratificado por outras pesquisas, poderia haver um caminho direto e outros indiretos. Um dos nexos é o que une o clima escolar favorável e seguro ao aproveitamento.

Abramovay & Rua (2002) verificaram que elevado número de alunos apontou os seus colegas como perturbadores. Casassus (2002), por sua vez, encontrou relações entre o clima escolar (definido, entre outros itens, pela segurança) e o desempenho dos alunos em língua nacional e matemática. Segundo análises de Blaya (2006), as microviolências, como as incivilidades, tendem a envenenar o clima das escolas, enquanto numerosos estudos relacionam de algum modo a violência, inclusive o assédio (ou *bullying*), ao afastamento dos alunos em face do estabelecimento escolar. Tal afastamento se traduz no alheamento dos alunos em relação às atividades, embora fisicamente presentes, no absenteísmo e no abandono. Igualmente, as violências rebaixam a auto-estima do alunado e guardam relações com a depressão, a ansiedade e as idéias de suicídio. Mais ainda, os fatos de serem vítimas, vítimas/agressores e testemunhas de violências no ambiente escolar conduzem a perturbações da socialização e da saúde mental.

No caso do Abrindo Espaços, pode-se afirmar que as suas evidências ratificam de modo geral os resultados de pesquisas mencionadas. O programa oferece a sua contribuição expressiva para melhorar a escola e a vida dos seus atores. No entanto outra linha de pesquisa com a qual ele se relaciona é a da nova modernidade, onde medram os conceitos de subjetivação e de protagonismo. Explicitamente ou não, o programa, pelos seus frutos, deixa claro que soube encontrar e usar duas chaves capazes de acionar as fechaduras do conservantismo educacional e das defasagens entre escola, vida e sociedade.

Pelo menos uma importante tendência da sociologia da educação mostra que o modernismo fragmentado tinha como núcleo a racionalidade instrumental, ao passo que a nova modernidade tem o centro ocupado pela mútua interação entre o sujeito e a razão, para o qual convergem a vida, o consumo, a nação e a empresa (TOURAINÉ, s.d.). Na perspectiva da escolarização, as implicações

são incomensuráveis, conforme evidenciam as pesquisas de Dubet (DUBET, 2002, 2004, s.d) e de Charlot (2000), entre outros. A escola para todos, herdeira da modernidade, riscou uma fronteira com a escola que antes se conhecia, isto é, o vinho novo rompeu os odres velhos às vezes abruptamente, outras vezes gradualmente. Numa breve síntese das mudanças em processo ainda no século passado,



- A escola deixa de ser um privilégio;
- A frequência se torna compulsória;
- A escola não é mais esculptora das pessoas, como instituição;
- A socialização passa a ser a construção da experiência individual dos alunos (subjativação).

Escolas promovem torneios de pingue-pongue (Escola Aberta - DF).

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

VII - FRANÇOIS DUBET

OS EXCLUÍDOS E A CONTESTAÇÃO DA ESCOLA

A socialização [hoje] não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia dos indivíduos.

Podemos voltar-nos... [para] o caso dos jovens desafortunados, sujeitos a uma forte estigmatização. [...] Em grande parte, eles interiorizam estes papéis de vítimas e de membros de bandos, e aderem às categorias que os excluem. Eles estão “alienados”, no sentido em que se sentem responsáveis da sua própria infelicidade e se comportam como vítimas de um destino esmagador.

...Os jovens “exageram” em relação ao estigma, mostram-no “demasiado” na violência, na delinqüência, na recusa do esforço e esvaziam assim o estigma do seu conteúdo. Eles identificam-se excessivamente com as personagens que lhes são impostas a fim de se tornarem “insuportáveis” e “intragáveis” para aqueles mesmos que os estigmatizam. O estigma, instrumento de controle social, é desviado do seu sentido pelo próprio excesso, e dirigido contra os seus autores. Esta atitude tem em vista reconstruir uma dignidade, um Ego próprio independente das categorias da identidade impostas do exterior (DUBET, s.d., p. 98-99)⁷.

7. A ortografia foi adequada.

Como parte da sociologia e da pedagogia pronunciavam já nas primeiras décadas do século passado, a escola é uma arena em que se defrontam grupos e culturas e, por isso, o seu centro deve deslocar-se do ensino e do professor para a aprendizagem e o aluno. Com o aumento e o aprofundamento das diversidades, já não há como atribuir ao discente o papel de objeto, a menos que se deseje manter uma panela de pressão defeituosa, que a qualquer momento pode explodir. Como uma das alternativas para superar esse quadro, o aluno-sujeito, co-autor do processo educacional, se situa como nó de uma rede, onde a escola não é responsável senão por uma parte da sua socialização. Os grupos de colegas, em face de complexas mudanças, sobretudo na organização familiar, passam a exercer papel altamente influente, podendo criar uma contracultura, sobretudo entre os alunos menos propensos ao sucesso escolar. As diversidades culturais e o fracasso escolar tornam mais arduos e disruptivos da ordem escolar precisamente aqueles mais afastados da escola em termos de capital cultural. Estes são os que mais tendem a inclinar-se às violências, em parte porque, na vida escolar, sentem-se e são considerados como estranhos no ninho (GOMES, 2005). Dessa forma, esquematicamente segundo o quadro 4, as escolarizações tradicional e contemporânea (à falta de melhores conceitos) se opõem sob múltiplos aspectos.

QUADRO 4 - TENDÊNCIAS DA ESCOLARIZAÇÃO TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEA

ESCOLARIZAÇÃO TRADICIONAL	ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Socialização como processo em que uma geração transmite à outra a herança sociocultural.	Socialização como construção da experiência individual (subjetivação) dos alunos em interação tanto com a cultura escolar quanto com as culturas adolescentes/juvenis.
Pressuposto: engajamento prévio do indivíduo na escola e na sociedade.	Pressuposto: engajamento altamente condicionado à negociação.
Unidade aparente de valores, normas e padrões comportamentais.	Pluralidade mais ou menos aberta de valores, normas e padrões comportamentais, tanto de educadores quanto de alunos.

ESCOLARIZAÇÃO TRADICIONAL	ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Espaço restrito para a autonomia do aluno.	Aluno como sujeito do processo educativo e como cliente.
Escola como conjunto de grupos sociais mantidos sob a hegemonia dos adultos. Consenso imposto.	Escola como arena competitivo-conflitual, onde se enfrentam as culturas escolar e adolescentes/juvenis.
Liderança tradicional e, sobretudo, burocrática, do professor.	Liderança do professor predominantemente carismática.

(Com base em GOMES, 2005, p. 125.).

Ao tornar o jovem co-responsável, protagonista do processo e seu co-autor, Abrindo Espaços tende a lhe oferecer um lugar para onde correm as águas da sociedade e da escolarização contemporâneas. Por isso mesmo, são necessários todos os esforços e atenções para que Abrindo Espaços continue reunindo os adolescentes e jovens. Atingir as crianças e os pais constitui uma importante sementeira, de resultados a mais longo prazo. Atingir os jovens e adolescentes é imperativo de curto, médio e longo prazos. Por isso as atividades do programa não podem vir a ser estigmatizadas como “caretas”, infantilizadoras ou realizadas por adultos para eles. Nesse momento, se esvaem todas as possibilidades de focalizá-los e perdem-se grupos inteiros talvez para sempre.

Se os documentos das Nações Unidas e da UNESCO, antes citados, são encarados ceticamente como o ouvir estrelas, pode-se completar com os versos finais do poeta: “E eu vos direi, no entanto / Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto / E abro as janelas, pálido de espanto...”

Na verdade, esses documentos e o programa em tela nada mais fazem que atender às novas necessidades, com suas raízes em lições dos clássicos e das pesquisas empíricas, sobre o que dá e o que não dá certo. Por isso mesmo, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al., 2000) culminou as suas propostas no quarto pilar: aprender a ser. Longe de ser o brotar de novidades, como se pode verificar, elas estão ancoradas no passado dos clássicos para projetar o futuro.

RAÍZES DOS CLÁSSICOS

VIII - COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

APRENDER A CONVIVER E A SER

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações.

Aprender a ser

[...] A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS et al., 2000).

Novas veredas no sertão

A ciência, numa perspectiva linear, resenha o conhecimento sobre determinado tema, acrescenta a sua contribuição inovadora e abre caminhos para o futuro, por meio de recomendações sobre o que indagar e como indagar daí em diante, a partir dos seus resultados. A nova pesquisa é um elo que abraça tanto o conhecimento existente, ao qual acrescenta o seu quinhão, quanto o conhecimento futuro. A essa visão simplista se opõe outra, que é a das redes dos conhecimentos científicos, envolvendo interações da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como sinais da emergência de novas epistemologias. Sem fazer uma avaliação das avaliações do Abrindo Espaços, compete a este trabalho abordar algumas questões metodológicas. Por sinal, não são muitos os programas sociais no Brasil tão explicitamente fundamentados na pesquisa e avaliados cientificamente quanto ele. Como o sertão se transforma, novas veredas precisam ser traçadas e trilhadas, no fluxo contínuo dos conhecimentos.

Flexibilidade coerente

As avaliações foram coerentes com o desenho do programa, cada uma delas tomando o seu rumo conforme a circunstância em que ele se desenvolvia. Essa vantagem também pode ser vista como parcial limitação, uma vez que nem sempre cada pesquisa responde a certas indagações básicas, desejáveis para melhor conhecer as suas possibilidades e limites. No entanto as avaliações situaram-se como uma veste ajustada a cada corpo. Com isso as metodologias também variaram, notando-se a existência de *surveys* associados a técnicas qualitativas ou, ainda, *surveys* com desenho quase experimental simples, inclusive com o acompanhamento dos resultados longitudinalmente.

Quanti- x quali-?

As pesquisas aqui abordadas seguem a tendência enriquecedora de ver o objeto sob vários ângulos. Em vez de considerar os métodos quantitativos e qualitativos separadamente, em quase todos os casos eles se associaram para oferecer resultados mais ricos. Aqui, parafraseando o título de um relatório da UNESCO, em vez da singularidade empobrecedora, predominou a diversidade criadora. Assim, em tempos de maturidade, deixaram-se de lado visões politicamente e

cientificamente ingênuas sobre a irremediável ideologização de um ou dos dois tipos de métodos. Mais ainda, ao se considerar as abordagens epistemológicas da avaliação de programas (GREENE, 2000), verifica-se que, dependendo da pesquisa, alguns tipos ideais predominam e, mesmo, se associam: 1) o pós-positivismo, preocupado com os valores de eficiência, custo/efetividade e esclarecimento de políticas, com influência sobre Waiselfisz & Maciel (2003) e em parte sobre UNESCO (2006); 2) o interpretivismo e o construtivismo, norteado pelo pluralismo, compreensão, contexto e experiências pessoais, com influência sobretudo em Abramovay e colaboradores (2001, 2003).

Areia e pedra no sertão

A fragilidade da ciência se reflete na labilidade ou solidez dos dados. O sertão apresenta tanto areia quanto pedra. Nesse sentido, os dados quantitativos e qualitativos podem ser tanto uma quanto outra. Conforme o quadro 2, já comentado, as pesquisas avaliativas do programa tenderam a consultar diversos atores, mas se valeram antes de tudo de declarações, isto é, como esses atores viram ou viam a realidade. Aqui se verifica uma nuance: existe maior ou menor consistência, dependendo de cada circunstância, se os atores falam do que viram ou do que lhes aconteceu pessoalmente. A interação pesquisador–pesquisado(r) (isto é, pesquisado que se torna pesquisador) envolve expectativas mútuas de comportamento, implícitas e explícitas, que podem levar à deformação dos dados. Para minimizar essa limitação, as avaliações coletaram as informações de diversos atores, com diferentes perspectivas. Ademais, existem diferenças entre o que vemos e o que nos dizem: nesse sentido, a observação capta experiências em primeira mão e promove a aprendizagem sobre aspectos a respeito dos quais os participantes de um programa nem sempre estão propensos a falar. No entanto o observador corre o risco de ver o que quer ver, entre outros vieses. Nas pesquisas sobre Abrindo Espaços, a observação foi indicada num caso. Trata-se de caminho promissor em que se pode avançar. De qualquer modo, como num barco furado, as limitações da investigação científica em geral são inevitáveis, mas se deve procurar obstruir os buracos adotando um conjunto de providências disponíveis.

Lacuna brasileira

Financiamento, custos e retornos conduzem a constatações de elevado interesse e a argumentos poderosos. A avaliação, nesse sentido, apenas num caso tratou dos custos e dos respectivos retornos, com interessantes resultados. Como o dinheiro não nasce das árvores, esses aspectos merecem especial atenção. De acordo com a literatura, as avaliações tendem a apresentar estimativas claras sobre quanto um projeto custa e quanto devolve à coletividade. Essas indagações merecem especial atenção. Existem decisores preocupados apenas com o nível dos custos ou, mais freqüentemente, despesas, para reduzi-las. Essa visão limitada precisa ser completa com a face dos benefícios.

Não raro faltam às discussões resultados concretos a respeito dos benefícios, os pesquisadores falam linguagem diferente dos que decidem e, particularmente os educadores têm dificuldades de argumentar com economistas. Já foi pior, mas precisa melhorar muito. Analisar custos e benefícios de projetos sociais não os desumaniza, ao contrário, provêem evidências para garantir o seu lugar ao sol. Tratar dessas questões não é render-se ao capitalismo (qual deles?), mas aceitar o fato de que os orçamentos públicos e do terceiro setor são limitados. Criam-se arenas em que a competição é dura. O idealismo, apoiado em evidências científicas, é eficaz para convencer sobre prioridades, obter recursos e acompanhá-los. É, sem dúvida, melhor do que o idealismo ingênuo, que pressupõe cooperação onde ela não existe e, quando precisa estrategicamente defender os seus objetivos, não consegue falar a linguagem nem utilizar argumentos indispensáveis nas arenas onde se realizam as touradas. Tais arenas são eminentemente



Algumas escolas oferecem oficinas de artes marciais, principalmente judô e karatê (Escola Aberta - DF).

políticas e, segundo algumas perspectivas teóricas, o bem-comum não é o seu valor supremo. Ao contrário.

Pode-se medir a felicidade?

Em princípio, pode-se medir qualquer coisa. A questão está nas fortalezas e debilidades das medidas e em reconhecer ambas. Conforme mostra a volumosa literatura aqui pincelada, as pesquisas avaliativas estão cada vez mais refinadas. Abrem novas perspectivas para que perguntas mais complexas recebam respostas. Uma delas é a mensuração e a avaliação de benefícios sociais. Embora se possa lidar com dados qualitativos, as quantidades são muito importantes quando se trata de alterações da renda, do *status* socioeconômico, da mobilidade social inter e intrageracional etc. Podem também ser desenvolvidos indicadores para dimensões do bem-estar individual e social, para efeitos não facilmente captáveis sobre a educação, a saúde, a segurança, o capital social etc. Não cabe elevar os números a um olimpo intangível, mas colocá-los a serviço dos objetivos da pesquisa. No Brasil, há que buscar metodologias mais complexas a fim de atender a indagações ainda mais complexas, seguindo os fluxos de contínuos aperfeiçoamentos científicos das metodologias.

Ciência: exercício de humildade

Como se pode depreender destas breves observações, a ciência é perfeccionista, consciente de que não alcança a perfeição. Por isso as pesquisas ampliam as suas próprias perspectivas, iluminam os seus objetos sob os mais variados ângulos, declaram as suas limitações e procuram avançar cada vez mais. A caverna de Platão, em cujo fundo desfilam as sombras, é uma alegoria útil para sentir a pequenez e, simultaneamente, a grandeza da ciência. Antes de tudo, o conhecimento científico é campo por excelência para o exercício da humildade: muito precisamos conhecer, mas relativamente pouco conseguimos. Quanto maior a percepção das sombras na parede da caverna, maior a consciência da modéstia do quão pouco conhecemos. No fluir da ciência, a estatura é relativa. Podemos ser grandes na perspectiva do que já conhecemos, mas somos pequenos diante das imensidões ainda por descobrir.

Bibliografia:

- ABRAMOVAY, M. et al. *Abrindo Espaços Bahia: avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO, 2003. Disponível em: <<http://unedoc.unesco.org/images/0013/001313/131368port.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- _____. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://unedoc.unesco.org/images/0014/001403/140380port.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- _____. BLAYA, C. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin, 2006.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. *La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Gasto por estudante*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoeducacao/gastos_nivel.htm>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- BROADWAY. *The impact of social and cultural activities on the health and wellbeing of homeless people: a research report*, 2005. Disponível em: <http://www.broadwaylondon.org/broadwayvoice/policy/hlc_evaluation_research_summary.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2007.
- BROWN, W. O. et al. *The cost and benefits of after school programs: the estimated effects of the After School Education and Safety Program Act of 2002*. Claremont, Calif.: [s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.claremontmckenna.edu/rose/publications/pdf/after_school.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2007.
- CARROLL, B. R. *The effects of school violence and crime on academic achievement*. Disponível em: <<http://www.davidson.edu/academic/economics/student%20Research%20Papers/Brandon%20Carrol%20.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLS, M. *Fim de milênio*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 3).

_____. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 1).

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYTON-JOHNSON, J.; KING, E. *Subsidising Stan: measuring the social benefits of cultural spending*, 2003. Disponível em: <<http://ideas.recep.org/p/dal/wparch/wpstan.html>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

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

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOUGLAS B. *Consulting civic sport policy: report on the social and cultural benefit of sport in Calgary*. Calgary, [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.calgary.ca/docgallery/bu/recreation/sport_updates/social_cultural_benefits_sports.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2007.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

_____. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil e La République des Idées, 2004.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

FEINSTEIN, L. *Quantitative estimates of the social benefits. 1: crime*. London: Centre for Research of the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London, 2002. Disponível em: <<http://www.learningbenefits.net/Publications/ResRepIntras/ResRep5intro.html>>. Acesso em: 4 nov. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio: Paz e Terra, 1975.

GOMES, C. A. *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo os atos e princípios das*

Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123621por.pdf>>.

_____. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

_____. *Darcy Ribeiro, intelectual rebelde*. Livro a publicar, s.d.

_____; DINI, R. *Os Centros de Educação Integral do Município de Curitiba*. Brasília: MEC/INEP, 1994.

GREENE, J. C. Understanding social programs through evaluation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2000. p. 981-1000.

IRELAND, V. (Coord.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253por.pdf>>.

MACHIN, S.; VUJI, S. *Crime and education: new evidence from Britain*. London: {s.n.}, 2006. Disponível em: <http://www.iza.org/conference_files/SUMS2007/vujic_53348.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2007.

NOLETO, M. J. et al. *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz / Making room: education and culture for peace*. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível também em: <<http://unedoc.unesco.org/images/0012/001253/125370port.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

_____. *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. 3.ed. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816port.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

PALS: reducing anti-social behaviour through sport and cultural activities. Disponível em: <<http://www.aic.gov.au/publications/RPP31-22.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

PUECH, F. *Are educated societies less violent? Education deprivation and crime in Minas Gerais*. Auvérnia: Centre d'Études et de Recherches sur le Développement International, Université d'Auvergne, s.d.. Disponível em: <http://cerdi.org/Publi/ED_Detail.asp?id+748>. Acesso em: 16 nov. 2007.

RIBEIRO, Darcy. *A lei da educação*. Brasília: Senado Federal, 1992.

RUIZ, J. *A literature review of evidence base for culture, the arts and sport policy*. [Scotland]: Research and Economic Unit, Scottish Executive Education Department, 2004. Disponível em: <<http://www.scottishexecutive.gov.uk/Publications/2004/08/19764/41510>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SANCHES, O. M. *Dicionário de orçamento, planejamento e áreas afins*. Brasília: Prisma, 1997.

SEN, A. *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz, 2007.

TACON, R. *Football and social inclusion: evaluating social policy*. London: Football Governance Research Centre, University of London, 2005. Disponível em: <<http://www.football-research.org/docs/socialinclusion.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2007.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>.

_____. *Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul*. Brasília: UNESCO, Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível também em: <<http://unedoc.unesco.org/images/0014/001455/145551port.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

WILSON, J. Q.; KELLING, G. L. Broken Windows. *The Atlantic Monthly*, Boston, v. 249, n. 3, p. 29-38, mar. 1982.

CUSTOS DOS PROGRAMAS ABRINDO ESPAÇOS E ESCOLA ABERTA

Janice Dornelles de Castro

Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

No Brasil, de acordo com a legislação vigente, o sistema de educação público deve ser de responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O financiamento das ações deve ser realizado de forma colaborativa, supletiva e redistributiva, baseado em recursos provenientes da arrecadação tributária, com vinculações de recursos determinadas na Constituição Federal de 1988 (ABRAHÃO, 2005, p.842).

A proposta de organização do financiamento do sistema é através de fundos, inicialmente através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), depois substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb). O problema da utilização dos fundos específicos para cada nível de ensino é a fragmentação do sistema, deixando de pensar as questões ou os problemas que afetam a área na sua totalidade. Além do quê, a criação dos fundos não garante o aporte significativo de novos recursos, apenas realiza a redistribuição dos recursos existentes no sistema (DAVIES, 2006, p.755).

O Fundef é considerado como indutor da municipalização do ensino e de desresponsabilização da União com relação à educação fundamental. Mas, também, uma decorrência do estabelecido na

Constituição, que determina ser atribuição de estados e municípios a oferta da educação fundamental (ABRAHÃO, 2005, p. 850). O sucesso do Fundef se deve a sua capacidade de financiamento de projetos que garantem o direito à educação, dando mais autonomia aos entes subnacionais.

Mesmo sendo o sistema de educação básico considerado um sistema público federativo, o seu financiamento tem sido realizado principalmente com recursos dos estados (50,1%) e municípios (32,1%), caracterizando uma situação de desigualdade no seu financiamento (DUARTE, 2005:823). Observa-se um limite distributivo na sistemática dos fundos que utilizam o critério do número de alunos matriculados, pois alguns governos terão ganhos; e outros, perdas significativas (DAVIES, 2006, p. 770; DUARTE, 2005, p. 831).

No Brasil o gasto com educação básica, representava 8,2% do PIB, enquanto os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico gastavam 8,9% do PIB (ABRAHÃO, 2005, p. 853).

Estudos comparativos com outros países demonstram que maior autonomia de gestão de recursos corresponde a maior responsabilidade gerencial nas escolas; nesse sentido tem se desenvolvido a política de financiamento das escolas, procurando tratar a escola como núcleo de gestão, e assim ampliar acesso rompendo com as formas pouco democráticas e centralizadoras das políticas educacionais (DUARTE, 2005, p. 830).

Mas será que podemos afirmar que existe uma relação direta entre gasto e qualidade do ensino? Ou ainda, podemos afirmar que o volume gasto na educação reflete as garantias das ações de proteção social implícitas numa política educacional democrática?

A política de financiamento da educação deve ser construída de maneira a garantir ações articuladas para a ampliação do atendimento ao público viabilizando a diversidade de proposições educativas e voltadas para a qualidade e efetividade do ensino-aprendizagem.

A abertura de escolas vinculadas à comunidade, capazes de buscar espaços democráticos e participativos para elaborar em conjunto as soluções de seus principais problemas deve ser o objetivo a ser perseguido. Nesse sentido o programa idealizado pela UNESCO, *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, inaugurou uma nova maneira de enfrentar antigas questões.

A UNESCO ao longo da sua história busca a democratização do conhecimento produzido principalmente nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação, pois assim será possível alcançar maior solidariedade entre as pessoas. O direito à educação garante o pleno desenvolvimento da personalidade, e assim também a garantia de direitos mais amplos, como das liberdades fundamentais, com a garantia das diversidades culturais (NOLETO, 2004, p. 12).

O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz foi lançado pela UNESCO no ano 2000. Essa iniciativa propõe a abertura das escolas públicas nos fins de semana e baseia-se na cultura para a paz e não-violência, sendo uma ação de inclusão social. As escolas abertas nos fins de semana oferecem atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho, colaborando dessa forma com a melhoria da qualidade da educação, incentivando a participação cultural, o cuidado com o meio ambiente e a conscientização sobre a prevenção de DST/Aids, promovendo o desenvolvimento humano e a cidadania (NOLETO, 2004, p. 12; UNESCO, 2007).

O Setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil realizou pesquisa identificando que os jovens (20% da população brasileira) representam um dos grupos sociais mais vulneráveis, com altas taxas de evasão escolar que resultam em baixa escolaridade, conseqüentemente em grande vulnerabilidade social, e são os principais envolvidos em mortes violentas. Sendo que nos finais de semana os índices de homicídios envolvendo a população jovem cresceu 68,2% e atingem mais os jovens com menor escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. O Programa Abrindo Espaços passou a atender as demandas da comunidade e tem sido bem-sucedido, reduzindo os índices de violência no entorno das escolas. Além disso, também se reduziram as faltas disciplinares (UNESCO, 2007).

A partir de 2004, o programa se tornou a fonte de inspiração da política pública nacional do Ministério da Educação, presente nos níveis municipais, estaduais e federal, chamada Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, que atende em torno de 2 milhões de pessoas pela abertura de 2.000 escolas nos finais de semana (UNESCO, 2007).

Nos moldes do Programa Abrindo Espaços, o Escola Aberta propõe a abertura das escolas públicas nos fins de semana para os jovens e suas comunidades, promovendo atividades de educação, cultura, esporte, lazer e formação inicial para o trabalho. Trata-se de um programa de inclusão social, que busca integrar o jovem, a escola e a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Uma das principais qualidades do programa é a facilidade com que pode ser replicado, e algumas experiências estão sendo implantadas na Argentina, Honduras e El Salvador, sempre com o objetivo de, com base no capital social e recursos financeiros existentes nas comunidades, ampliar a autonomia de gestão local.

Como já mencionado anteriormente, a expectativa deste trabalho é fazer a avaliação econômica desse programa, uma vez que já existem avaliações positivas de sua capacidade de alterar a realidade para melhor (NOLETO, 2004; ATHIAS, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2006; GOMES: s.d.).

Neste trabalho vamos analisar o Programa Escola Aberta, no Rio de Janeiro, e o Programa Abrindo Espaços, em Mato Grosso, esse último fruto de um acordo de cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e a UNESCO. O período analisado será o ano de 2007. O objetivo é identificar os custos do programa, e a metodologia utilizada será o sistema de custeio direto.

A avaliação econômica – os custos

Tradicionalmente a pesquisa educacional no Brasil não tem utilizado prioritariamente os métodos quantitativos, por isso encontramos poucos exemplos de estudos que pudessem dar suporte a este trabalho. É fundamental estar atento para a importância e os limites desses métodos que devem, com suas informações, subsidiar respostas à pergunta que estabeleceu o seu objetivo, mas não submeter o pesquisador ao método que apenas fornece indícios sobre a realidade, e não “a verdade”, ou certezas (GATTI, 2004, p.14).

O conceito de avaliação foi trazido das ciências econômicas e utilizado com variações por outras ciências. Avaliar significa comparar a realidade ou as alterações provocadas na realidade pela ação realizada com um padrão almejado (imagem – objetivo), ou ainda, uma maneira de medir se os

objetivos propostos foram alcançados eficazmente (COHEN, 1994, p. 73). Por isso deve ser parte do processo de planejamento, uma vez que verifica em que medida as metas e objetivos traçados foram alcançados, fornecendo elementos para a reorientação do processo. O risco dessa concepção é realizar a avaliação do projeto e não da intervenção na realidade. No caso da superestimação das metas, pode haver avaliação negativa, e se houver a subestimação poderá ser feita uma avaliação positiva, mesmo que a intervenção não tenha modificado a realidade positivamente. A avaliação deve considerar a eficiência, como minimização dos custos ou maximização dos produtos e a eficácia, ou grau em que são atingidos os objetivos (COHEN, 1994, p.77).

Avaliar é o julgamento de valor de uma intervenção ou de algum de seus componentes que tem como propósito auxiliar na tomada de decisões (CONTANDRIOPOULOS, 1997, p. 31). Pode ser normativa ou de pesquisa avaliativa. A primeira baseia-se em normas e critérios, tem como principal função auxiliar os gestores nas suas funções. E a segunda analisa as relações entre os diferentes componentes de uma intervenção e é mais complexa (CONTANDRIOPOULOS, 1997, p. 45). Os resultados da avaliação são uma importante fonte de produção de informação e de poder para aqueles que a controlam.

O padrão previamente definido, e segundo o qual será realizada a avaliação, pode ter sido corretamente estimado ou não, dependerá do grau de conhecimento da realidade e da capacidade e sensibilidade do planejador/avaliador. O uso das técnicas desenvolvidas para a avaliação, que identificam os problemas e as possibilidades de solução e propõem o uso mais adequado dos recursos, possibilitam ao gestor racionalizar tal processo.

Métodos de avaliação econômica

A análise de custos é uma área do conhecimento estratégica, pois é através desta discussão que será possível enfrentar a questão da eficiência do uso dos recursos escassos e que devem servir da melhor forma à sociedade. É preciso, portanto, enfrentar a polêmica da eficiência do gasto como questão ética. Os estudos que relacionam os recursos utilizados com os efeitos obtidos são tipos de pesquisa avaliativa que procuram determinar a avaliação *ex-post* da intervenção.

A avaliação econômica pode ser resumida como a análise comparativa entre diferentes alternativas em relação aos seus custos e resultados. Para que seja considerada completa, é necessário que contemple duas condições: comparar duas ou mais alternativas e realizar a avaliação simultânea de custos e resultados.

Na figura 1, a seguir, mostramos os tipos de avaliação econômica mais comuns.

Figura 1- Quadro explicativo dos métodos de avaliação econômica.

Serão feitas comparações entre duas ou mais alternativas?		Os custos e conseqüências serão examinados?		
		Não		Sim
		Examina Conseqüência	Examina Custos	
	Não	Descrição de Resultados	Descrição de Custos	Descrição de Custos e de Resultados
	Sim	Avaliação de Resultados	Análise de Custos	1- Análise de Custo Mínimo 2- Análise de Custo efetividade 3- Análise de Custo Benefício 4- Análise de Custo Utilidade

Fonte: MCMASTER UNIVERSITY HEALTH SCIENCES CENTRE. How to read a clinical journal: to understand an economic evaluation, v. 7. part A. *Can. Med Assoc.J.*, v. 130, Jun. 15, 1984.

Notas: Apenas são consideradas avaliações econômicas completas as análises de custo mínimo, efetividade, benefício e utilidade. As outras formas são consideradas avaliações econômicas incompletas.

As avaliações econômicas incompletas podem ser dos seguintes tipos: (a) descrição de resultados/custos, quando não é feita a comparação entre duas alternativas, e apenas os custos ou as conseqüências são examinados; (b) avaliação de resultados, quando é feita a comparação entre

alternativas e não se examinam os custos; (c) análise de custos, quando não avalia as conseqüências e apenas examina os custos.

As avaliações econômicas completas exigem a comparação entre as alternativas e o exame de custos e as conseqüências se enquadram em quatro modalidades: custo mínimo, custo efetividade, custo benefício e custo utilidade.

Custo mínimo compara duas alternativas que sabemos que alcançam o mesmo resultado, selecionando a de menor custo, ou seja, é apenas a busca da alternativa mais barata.

Custo efetividade compara os custos de diferentes alternativas para alcançar um objetivo estabelecido. Identifica qual alternativa alcança um determinado objetivo pelo menor custo. Não permite a comparação entre projetos com objetivos diferentes, e os resultados não são monetarizáveis. Os custos são expressos em unidades monetárias, e os resultados em unidades físicas de “conseqüência” (anos de vida ganhos, casos detectados). Segundo Ugá (1995, p. 218), as análises de custo efetividade procuram responder à seguinte questão: “para se alcançar o objetivo z, qual é a estratégia mais custo – efetiva: a, b, ou c?”

Custo benefício objetiva identificar e avaliar sistematicamente todos os custos e benefícios associados a diferentes alternativas e, assim, determinar qual a alternativa que maximiza a diferença entre benefícios e custos. Custos e benefícios são expressos em termos monetários. As análises de custo benefício servem para “avaliar a viabilidade econômica de projetos sociais [...], pressupõem a concepção de programas na área social [...] como investimentos em capital humano [...], e têm por objetivo mostrar a relação entre os custos totais de cada programa e os benefícios diretos e indiretos gerados” (UGÁ, 1995, p. 219).

Custo utilidade mede o efeito de um programa em termos de utilidade, ou de seu valor social (HARTZ, 1998, p. 72). As dificuldades são maiores quando se procura construir uma “função coletiva de utilidade”, pois não é possível atingir a “unanimidade usando a média das preferências individuais”. Por isso este método deve ser usado “como uma abordagem participativa em processo decisório, após uma análise prévia de custo efetividade”.

Os tipos de avaliação econômica foram apresentados conforme o seu grau de complexidade. É muito mais fácil encontrarmos análises de custo mínimo ou mesmo de custo efetividade, e bem mais raro nos depararmos com análises de custo benefício ou utilidade. A maior complexidade implica maiores dificuldades para apurar os custos e conseqüências, assim como para comparar as alternativas.

A avaliação econômica é um excelente instrumento para auxiliar o gestor na tomada de decisões. No entanto é preciso estar atento para algumas questões que podem tornar o seu uso inadequado, como realizar estudos caros, cujos custos não compensam, e ter cuidado nas conclusões, pois, diferentemente de um experimento de laboratório, não é possível controlar todas as variáveis.

No Brasil, a realização de avaliações econômicas na educação (GATTI, 2004, p. 21), mesmo dos tipos mais simples, é primordial. Até o que foi chamado de “descrição de custos” e “descrição de resultados” é difícil encontrar. Para viabilizar a realização de estudos de avaliação econômica, o ponto de partida deve ser a introdução de uma cultura de apuração de custos. Qualquer estudo ou avaliação econômica depende da existência de informações organizadas e com boa qualidade. Os sistemas de custeio organizam – assim como constroem – as informações fundamentais para realizar avaliações econômicas dos serviços. A seguir, vamos apresentar os sistemas de apropriação de custos ou sistemas de custeio mais comumente utilizados.

Sistemas de apropriação de custos ou sistemas de custeio

O conhecimento da estrutura de custos de uma instituição é estratégico para o melhor gerenciamento dos serviços, pois racionaliza o uso dos insumos e utiliza essas informações para apoiar o planejamento a médio e longo prazo. Para gerir custos é necessário projetar estrategicamente a diminuição dos elementos que causam custos para maximizar o valor produzido e assim o desempenho competitivo no longo prazo. A estrutura de custos mostra a participação de cada elemento de custo no total do gasto, num dado período. É peculiar para cada empresa, pois depende do modelo administrativo, tecnológico, número de funcionários em atividades produtivas, entre outros (BACIC, 2006, p. 11; VASCONCELOS, 1996, p. 7).

Os instrumentos usados para aumentar o conhecimento sobre a estrutura de custos de uma instituição são os sistemas de custeio. O uso pelas empresas privadas de sistemas de custeio é bastante antigo, sendo utilizados há mais de um século para gerar informações sobre oportunidade de melhoria de desempenho das empresas, em termos de resultados econômicos (NAKAGAWA, 1993).

As principais aplicações de um sistema de custeio são (a) formação do preço de venda, (b) gerenciamento de resultado, (c) planejamento das atividades, (d) função contábil, (a) administração dos recursos, (b) organização dos gestores, (c) avaliação de desempenho, (d) informação para decisão (BEULKE, 1997; CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995; VASCONCELOS, 1996).

Como podemos observar, a principal preocupação dos autores – quanto às aplicações de um sistema de custeio – não é apenas em relação à determinação dos preços, mas, principalmente, quanto a sua utilização como fonte de informações para o controle, avaliação e planejamento das atividades das instituições.

Existem alguns aspectos essenciais no cálculo de custos (BEULKE, 1997, p. 25-27), o primeiro deles refere-se ao ciclo operacional, que deve “[...] ser entendido como o somatório de tempos envolvidos, desde a contratação dos fatores de produção e distribuição até o recebimento do valor transacionado [...]”. O segundo diz respeito à reposição dos insumos físicos, sem a qual a instituição será inviabilizada no médio prazo. O terceiro envolve a necessidade de diminuir as distorções provocadas pelo desembolso de recursos em diferentes etapas do ciclo de produção, atualizando-se os valores nominais dos diferentes períodos para o momento de avaliação. O último aspecto é a avaliação do resultado que deve observar se a atividade realizada permite preservar a substância patrimonial e o valor do dinheiro no tempo.

A implantação de um sistema de custeio pressupõe o atendimento de alguns requisitos como, por exemplo, o levantamento sistemático das rotinas administrativas, dos insumos usados e dos produtos desenvolvidos, tornando possível definir as funções de produção associadas a cada produto, e também a criação de um sistema de informações eficiente. Além disso, é preciso conhecer o significado de determinados conceitos.

Despesa é o montante de recursos gastos num determinado período de tempo; não há a preocupação com o produto gerado por ela. Enquanto o custo é o valor de todos os bens e serviços usados para produzir outros bens e serviços durante um determinado período de tempo. Quando pensamos em custo, estamos nos referindo, sempre, ao gasto (ou despesa) em que incorremos para produzir alguma coisa, num determinado período de tempo.

O custo direto é aquele identificado com o produto final. Nesse caso, não é necessário nenhuma forma de rateio. Um exemplo seriam os custos de pessoal e matéria-prima para produzir determinado bem ou serviço. E o custo indireto é aquele que não é identificado apenas com um produto ou serviço, mas com mais de um ou com todos. Os custos indiretos devem ser rateados entre todos os produtos e serviços produzidos. Um exemplo seriam os custos de aluguel, energia e combustível.

Conhecer a estrutura de custos de uma instituição pode ser um processo muito mais rico do que apenas a determinação do preço de venda e o estabelecimento de margens de lucro. Os sistemas de custeio podem auxiliar especialmente no planejamento e na racionalização do uso dos recursos. Se vivemos uma situação em que os recursos são escassos, temos que dar a eles a melhor utilização possível, a mais racional e eficiente.

A questão que se divisa é: sabendo que existem profundas diferenças entre as empresas privadas e as instituições públicas, será possível utilizar os sistemas de custeio, desenvolvidos para as empresas privadas, nas instituições públicas? Se a resposta for positiva, qual é o mais adequado? E ainda: se é necessário realizar alterações para adequar os sistemas de custeio existentes para o objetivo pretendido.

Um sistema de custeio é a metodologia utilizada para o cálculo dos custos, ou ainda, o conjunto de procedimentos para calcular os bens e serviços processados na empresa (BEULKE, 1997: 38). Estes sistemas podem considerar a totalidade dos gastos para a produção de determinado produto; nesse caso são denominados de sistemas de custeio integral; ou podem considerar apenas parcela das despesas: são sistemas de custeio parcial. O grau de complexidade exigido pelos sistemas de custeio integral é maior, pois é necessário considerar os custos indiretos e criar uma maneira de dividi-los

entre todos os produtos ou serviços produzidos pela instituição. A seguir vamos conhecer os sistemas de custeio mais comuns, a sua forma de funcionamento, seus problemas e vantagens e suas principais aplicações.

Sistema de custeio por absorção ou tradicional

O sistema de custeio por absorção é considerado sistema de custeio integral, pois apropria todos os custos incorridos para a produção de um bem ou serviço; ou seja, considera os custos diretos, indiretos, fixos e variáveis (VASCONCELOS, 1996, p.13). O custo do produto é o custo total que lhe é atribuído, mesmo utilizando critérios arbitrários e previamente estabelecidos para determinar o rateio dos custos indiretos.

Para a realização do cálculo de custo, utilizando-se o sistema de custeio por absorção, a primeira condição é a setorização ou divisão da instituição em centros de custos, ou locais de ocorrência de custos (BEULKE, 1997, p. 45). Quando esses locais, além de custos gerarem receitas, podem ser chamados de “centros de resultado”. Os centros de custos ou resultado têm como características principais: ser unidade de negócio autônoma; possuir uma área circunscrita de abrangência; ser fonte geradora de custos; possuir identidade de objetivos comuns; ter unidade de mensuração específica; possuir homogeneidade funcional e ter unidade de responsabilidade (BEULKE, 1997; VASCONCELOS, 1996)

É nos centros de base ou administrativos e nos centros intermediários que ocorrem os custos indiretos de produção. São os que devem ser divididos ou rateados antes de serem apropriados ao custo final dos bens e serviços produzidos. O rateio deve ser realizado através de critérios arbitrários de divisão, já que não é possível identificar a parcela correspondente a cada centro de custo. Nos centros produtivos ocorrem os custos diretos de produção de um bem ou serviço.

Um conjunto de centros de custo ou resultado forma o plano de centros de custos ou resultado. Esse plano se conforma a cada instituição, pois dependerá do grau de complexidade e da política de utilização e reposição dos recursos produtivos de cada local.

Podemos dizer que uma das vantagens do sistema de custeio por absorção é existir há muito tempo e, portanto, ter sido testado. Segundo Kaplan (NAKAGAWA, 1993, p. 36), existe há mais de 100 anos, quando a estrutura das empresas era completamente diferente. Naquela época, os diretos representavam a maior parcela dos custos, portanto, a arbitrariedade dos rateios dos indiretos não afetava profundamente o cálculo dos custos finais. As novas tecnologias têm revolucionado o processo de produção e também modificado o padrão de comportamento dos custos. Os referentes à mão-de-obra e materiais vêm decrescendo; enquanto os custos indiretos como depreciação, gastos com engenharia e processamento de dados têm aumentado. O sistema de custeio por absorção é um instrumento básico para avaliação de estoques, elaboração de balanço patrimonial e demonstrativo de resultados e permite o estabelecimento da margem de lucro e preço de venda, além disso, tem a vantagem de ser aceito pelos princípios contábeis e fiscais (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1995; NAKAGAWA, 1993, p. 42; VASCONCELOS, 1996, p. 12).

O sistema de apropriação de custos por absorção continua sendo muito utilizado e pode trazer grandes vantagens para as instituições, principalmente para aquelas que não possuem condições de informatizar todas as suas informações e que o custo indireto não é preponderante no custo total. Como principal desvantagem do sistema de custeio por absorção, é apontada, pelos autores, a dificuldade de realizarem-se os rateios dos custos indiretos, que são feitos utilizando-se critérios arbitrários, o que implica, muitas vezes, avaliação incorreta dos custos finais (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1995:36; VASCONCELOS, 1996: 12; NAKAGAWA, 1993:35) .

Muitas destas críticas são decorrências das transformações ocorridas nos processos produtivos e das possibilidades criadas pela informatização. No momento da criação o sistema de custeio por absorção era adequado às necessidades dos “usuários”. E ainda existem muitas situações em que a utilização desse sistema de custeio pode ser vantajosa. Como exemplos, temos os casos em que os custos indiretos não representam uma parcela significativa dos custos, ou os casos em que as instituições não dispõem de estrutura de dados informatizada.

Sistema de custeio variável ou direto ou marginal

Este sistema de custeio é utilizado como instrumento gerencial alternativo ao sistema de custeio tradicional, principalmente nos casos em que se considera que a influência dos rateios dos custos indiretos pode influenciar uma avaliação gerencial. O sistema de custeio direto é o mais simples e de maior solidez conceitual (VASCONCELOS, 1996: 12). Considera apenas os custos variáveis que correspondem, em geral, aos custos diretos de produção. Ou seja, os custos que não são diretamente relacionados com o produto ou serviço produzido não são apropriados e são tratados como gastos gerais da empresa. Nesse caso, temos apenas os custos do produto ou serviço, sem considerar os custos dos setores de apoio ou administrativos (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995: 37; BEULKE, 1997: 38).

O principal objetivo desse sistema é a determinação dos custos unitários e a administração da margem de contribuição unitária de cada produto. Para sua construção é necessária a prévia classificação dos gastos da empresa com cada produto.

A principal vantagem da utilização do sistema de custeio variável é a simplificação do trabalho pela eliminação da necessidade de realizar os rateios dos custos indiretos. Além disso, permite conhecer a margem de contribuição efetiva de cada produto e, conseqüentemente, a identificação do melhor *mix* de produtos. E também elimina as flutuações de custo decorrentes da variação nos volumes de produção e vendas *versus* absorção dos custos fixos do período.

A principal desvantagem é servir apenas para determinação do custo de uso gerencial, pois esse sistema não é reconhecido pela Receita Federal, tampouco pela contabilidade tradicional, o que implica resultados (informações) não coincidentes com os publicados pela empresa. Outra grande dificuldade é a identificação dos custos variáveis.

Sistema de custeio por atividade

O sistema de custeio por atividade surgiu a partir da constatação da inadequação dos sistemas tradicionais – por absorção – para avaliar os custos das empresas, considerando que na atual forma

de organização do processo de produção, os custos indiretos da produção tornaram-se cada vez mais relevantes (NAKAGAWA, 1993, p. 37). As duas principais características são tornar direto o maior número possível de custos indiretos utilizando os direcionadores de custos (*cost drivers*); e também calcular os custos a partir das atividades desenvolvidas pela instituição, pois considera que são elas que consomem os recursos. Foi idealizado por Cooper e Kaplan da Harvard Business School (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995, p.16).

Tal sistema analisa a empresa a partir das atividades realizadas e dos processos que as compõem. Não importa, no caso, a divisão da instituição em departamentos ou setores, que correspondem aos centros de custo para o sistema de custeio por absorção. As duas principais inovações são a análise das atividades e a construção dos direcionadores de custos. As atividades são classificadas entre as que agregam valor ao produto e as que não agregam. O objetivo é identificar e eliminar as atividades que não agregam valor. Os direcionadores de custo são utilizados para vincular os custos indiretos das atividades ao produto ou serviço.

Para construir um sistema de custeio por atividade, é preciso seguir as seguintes etapas: (a) identificar os processos de produção de produtos e serviços; (b) identificar as atividades de cada processo; (c) apropriar os custos diretos das atividades, em cada processo, aos produtos ou serviços produzidos; (d) estabelecer os direcionadores de custos; (e) apropriar os custos indiretos das atividades, em cada processo, aos produtos ou serviços produzidos com base nos direcionadores de custos; (f) classificá-las em atividades que agregam valor e que não agregam (BEULKE, 1997; VASCONCELOS, 1996; CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995).

O sistema de custeio por atividade tem dois objetivos principais: a exata apropriação de todos os custos e a diminuição do número de atividades que não agregam valor ao produto. As principais vantagens do sistema são: (a) identificar as fontes geradoras de custos; (b) eliminar as distorções dos sistemas de rateio; (c) determinar o custo efetivo dos produtos e processos; (d) determinar o grau em que cada atividade contribui, em valor agregado, ao negócio; (e) integrar as varias área,(f) a gestão do portfólio de produtos; (g) fazer o *benchmarking* com outras empresas, comparando os custos unitários dos geradores de custos e o estabelecimento de *cost targets* para cada atividade.

O sistema de custeio ABC é uma ferramenta voltada à gestão (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995).

A principal vantagem do sistema de custeio por atividade é considerar os custos indiretos através dos direcionadores de custos, o que elimina a necessidade de arbitrar rateios. Possui maior sensibilidade às atividades, sendo por isso um instrumento preciso para análise gerencial e estratégica, permitindo o contínuo aperfeiçoamento através da eliminação de custos de atividades que não adicionam valor, e o melhor monitoramento dos custos através de relatórios gerenciais mais objetivos (VASCONCELOS, 1996; BEULKE, 1997; VALE, 1997; NAKAGAWA, 1993).

As desvantagens da utilização de um sistema de custeio por atividade são as seguintes:

- Necessidade de se criarem pontos de sustentação dentro da instituição, ou seja, conseguir-se a efetiva participação dos “usuários”.
- Identificação e utilização da metodologia apropriada.
- Identificação correta das atividades, dos geradores de custos e dos indicadores de desempenho.
- Grau de detalhamento das informações necessário para o bom funcionamento do sistema.
- Exigência de um elevado grau de informatização (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995; BEULKE, 1997; VALE, 1997; VASCONCELOS, 1996).

Os autores concordam que o sistema ABC representa um avanço em relação aos métodos anteriores porque consegue realizar distribuição mais exata dos custos indiretos, numa conjuntura em que representam parcela significativa de todos os custos das empresas. Essa modificação da estrutura de custos é uma decorrência do desenvolvimento tecnológico das empresas. Também reconhecem que exige um grau muito mais elevado de detalhamento das informações, e que a sua criação somente foi possível depois do advento da informatização. Portanto, ainda existem situações em que a sua utilização não é o mais adequado.

Sistema de custeio por taxas

O sistema é usado principalmente para a definição do preço de venda. Nesse caso, usa-se uma taxa ou índice sobre o valor dos insumos consumidos; o resultado é assumido como o preço de venda. É bastante simples e difundido entre as empresas com pequena variedade de produtos, e o objetivo é assegurar o ressarcimento dos custos da empresa (VASCONCELOS, 1996, p.:14).

A definição das taxas é feita a partir da estrutura de custos que deve refletir as relações entre os diversos grupos de despesa; ou então, a relação entre os grupos de despesa e a receita. As taxas podem ser calculadas de diferentes formas, que podem ser sobre o total dos insumos materiais, em moeda com base nas unidades produzidas ou vendidas, sobre o total dos custos diretos de produção, sobre os custos de produção. A simplicidade de cálculo é uma das vantagens. A desvantagem é que não devem ser usadas em empresas com estruturas organizacionais e produtivas mais complexas.

Neste capítulo, o objetivo foi introduzir a discussão da avaliação do ponto de vista econômico. Apresentamos os principais instrumentos para realizar as avaliações, que são os estudos de custos efetividade, custo mínimo, custo benefício e custo utilidade. E também apresentamos os diferentes sistemas de custeio que viabilizam a realização dos estudos de custos ou de avaliações econômicas, pois organizam as informações.

Para concluir, não acreditamos que exista um sistema de custeio ideal, resposta única com todas as soluções. Conforme as circunstâncias, uns serão mais apropriados que outros. No caso deste estudo acreditamos que o Sistema de Custeio Variável ou Direto ou Marginal é o mais adequado e o utilizaremos, pois estamos trabalhando com as informações existentes, que não foram propostas originalmente para calcular os custos do programa, por isso não dispomos do nível de detalhamento da informação que os outros sistemas exigiriam.

A avaliação econômica do Programa Abrindo Espaços

O objetivo deste trabalho é fazer a avaliação econômica dos Programas Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz e Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Para iniciar este trabalho escolhemos fazer uma primeira aproximação através da análise de dois exemplos selecionados em função de suas características, e o ano escolhido foi 2007. O programa do Rio de Janeiro que teve em média 230 mil participantes e realizou em média 8 mil oficinas remuneradas e o do Mato Grosso que teve em média 9 mil participantes, tendo realizado em média 140 encontros, atividades ou oficinas.

O Programa Abrindo Espaços do Mato Grosso agrega outras ações custeadas diretamente, como formação para todas as equipes envolvidas no programa, e a remuneração para oficinairos e outros atores também é maior.

O Programa Escola Aberta – executado no Rio de Janeiro, por outro lado, desenvolve algumas ações que são custeadas pelo Ministério da Educação (MEC), como as formações realizadas em Brasília, em que participam todos os Coordenadores Interlocutores das Secretarias de Educação parceiras. Os exemplos escolhidos representam dois extremos em termos de tamanho, tendo claras repercussões nos custos do programa.

Para o programa do Rio de Janeiro obtivemos informações mais específicas sobre as características da população atendida: 53% dos participantes são do sexo feminino, e 47% do sexo masculino. A faixa etária predominante é de 0 a 14 anos, com 50 % dos participantes, seguida da faixa entre 14 e 24 anos, com 35%, o grupo entre 25 e 50 anos representa 13% dos participantes, e por fim o grupo com mais de 50 anos, com 2% de participação. Essas informações são valiosas para o planejamento do programa, pois sabemos que 75% dos participantes são menores de 24 anos, portanto as atividades devem atingir preferencialmente os jovens. Em relação ao gênero parece haver equilíbrio na participação. O grupo de alunos representa 49%, os não-alunos 48%, e os visitantes 4% dos participantes do projeto.

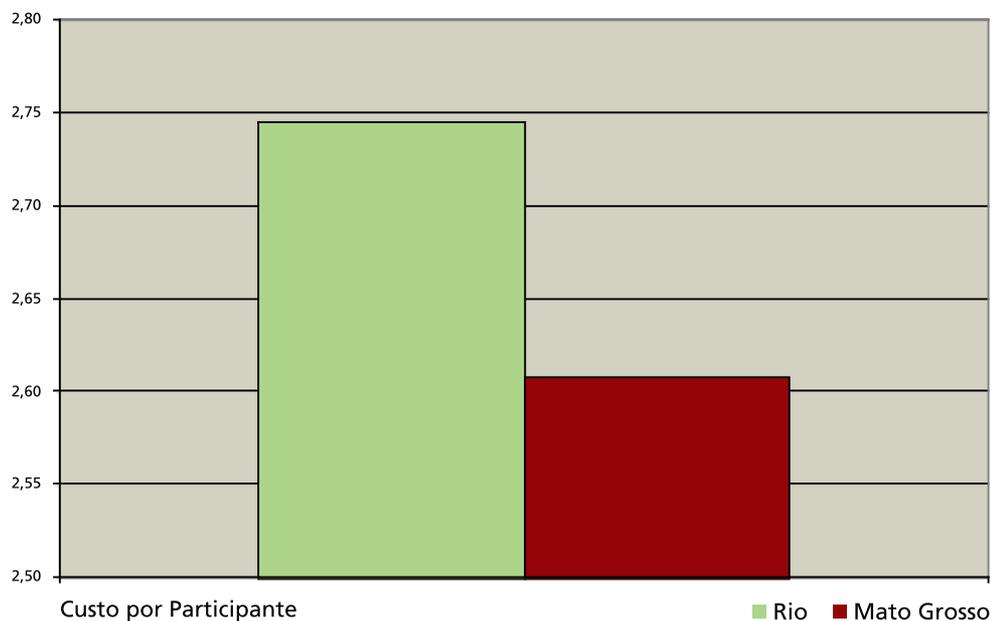
No período, 263 escolas em média estiveram abertas no estado do Rio, tendo o trabalho envolvido 50 supervisores, além de um coordenador escolar e um professor comunitário por escola aberta, sendo aproximadamente 526 pessoas envolvidas; destas, em média, 16 foram remuneradas em cada mês.

Como são dois programas distintos, Escola Aberta e Abrindo Espaços, o conjunto de instrumentos utilizados para o monitoramento de cada um dos programas também é diferente. Nesse sentido, cabe observar que não foi possível trabalhar com as informações sobre as características da população atendida no programa do Mato Grosso.

No Mato Grosso foram dez escolas abertas no período, envolvendo o trabalho de 14 coordenadores/supervisores e de 31 oficinas remunerados e dois voluntários, que realizaram uma média mensal de 140 atividades no ano. Foram em média 9 mil participantes, sendo que destes, 32% eram alunos, 58% de não-alunos e 10% de visitantes.

Os dois programas, como podemos observar, possuem características bastante diferentes: o do Rio é mais antigo, envolve um grupo maior de participantes, coordenadores, supervisores, escolas abertas, enquanto o programa do Mato Grosso é mais recente e bem menor quanto ao número de escolas, número de participantes e de coordenadores/supervisores envolvidos. Essas diferenças se explicitam nos custos de cada um, como podemos observar no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1

Custo por participante dos programas no Rio e Mato Grosso, 2007.

Fonte: programas Abrindo Espaços e Escola Aberta, UNESCO, 2007.

O custo por participante no estado do Rio foi de R\$ 2,75 em média, enquanto no estado do Mato Grosso foi de R\$ 2,61. Valor calculado com base na média mensal de despesas informadas para realização das atividades no ano e dividido pelo número médio mensal de participantes. Como podemos observar, apesar das grandes diferenças da forma de organização e estruturação, inclusive em relação às despesas, custos diretos por participante são bastante similares e baixos, principalmente considerando os benefícios que trazem à comunidade com a diminuição dos índices de violência e redução das faltas disciplinares no entorno das escolas abertas nos finais de semana (UNESCO, 2007).

Em relação ao custo das oficinas, foi de R\$ 174,29 no estado do Mato Grosso, no Rio R\$ 82,12. O programa do Rio de Janeiro considera cada atividade realizada como uma oficina, assim foram

apontadas 38 oficinas por escola em média cada mês, ou seja, são em torno de dez oficinas por escola, por final de semana. No Mato Grosso foram realizadas 14 oficinas, por escola, por mês, ou 3,5 em cada final de semana.

Na tabela a seguir apresentamos os custos diretos médios mensais, dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta e como se distribuem as diferentes despesas.

Tabela 1

	Média Mensal	
	Mato Grosso	Rio de Janeiro
Custos diretos	24.400,00	446.336,90
Outros serviços e encargos	-	3.109,81
Material de consumo	-	104.133,33
Equipamentos	-	35.500,00
Folha de pagamento	24.400,00	303.593,75
Coordenador/supervisor	8.300,00	144.255,75
Oficineiros	9.300,00	156.200,00
Outros	6.800,00	3.138,00

Fonte: programas Abrindo Espaços e Escola Aberta, UNESCO, 2007.

Como referimos anteriormente, utilizamos neste caso, o sistema de custeio direto, usado como alternativa ao sistema de custeio tradicional, quando a influência dos rateios dos custos indiretos pode afetar a avaliação gerencial, e porque é o mais simples e de maior solidez conceitual (VASCONCELOS, 1996, p. 12). Esse sistema utiliza os custos variáveis que são na presente situação os custos diretos de produção. Consideramos apenas os custos diretamente relacionados com o serviço produzido, o restante não foi apropriado. (CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SP, 1995, p. 37; BEULKE, 1997, p. 38). A maior vantagem do uso dessa modalidade é a simplificação do trabalho, pois não é necessária a realização dos rateios dos custos indiretos. E como o nosso objetivo é a determinação dos custos unitários de produção dos serviços realizados, foi necessária a classificação dos gastos despendidos, descritos na tabela 1.

Foi solicitado a cada estado o preenchimento de uma planilha com informações de produção e de despesa. Alguns dados não foram preenchidos, pois não havia as informações disponíveis. Além

disso, trabalhamos no caso específico do estado do Rio de Janeiro com as resoluções do governo federal, referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que prevê recursos e repasse para o pagamento de despesas de pessoal, material de consumo e compra de equipamentos para as escolas abertas. Utilizamos a faixa intermediária de valor base, que corresponde a R\$ 17.900,00 para o funcionamento da escola, conforme prevê a resolução.

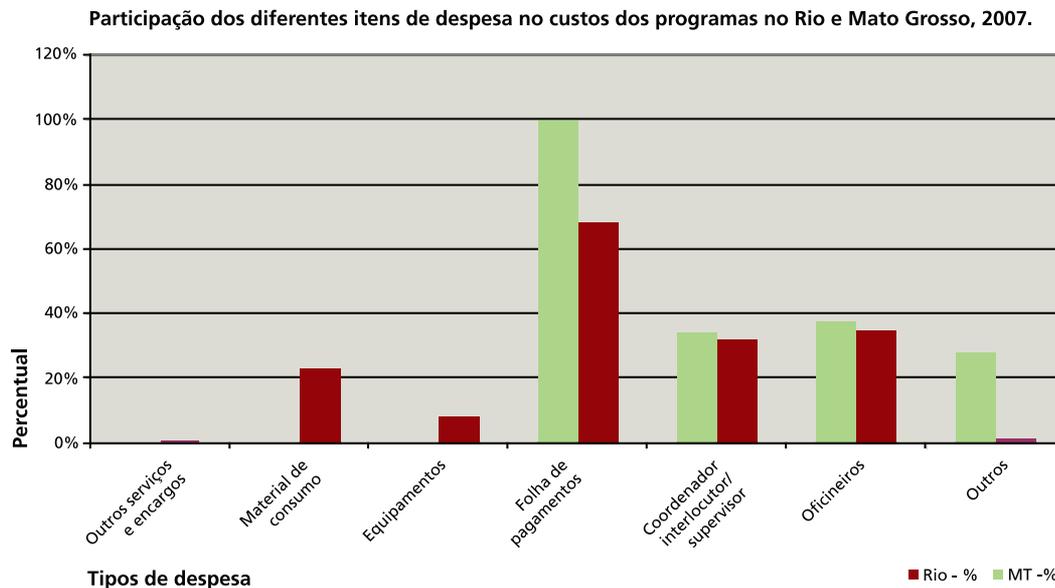
A tabela 1 mostra os dados coletados. Podemos observar que as despesas informadas referem-se principalmente a Gastos com Pessoal.

Conforme a Tabela 1, o custo médio mensal total, no ano de 2007, dos programas no estado do Mato Grosso e no Rio de Janeiro corresponde às diferenças de cada um dos programas, R\$ 24.400,00 e R\$ 446.336,90, respectivamente, sendo que no Mato Grosso a maior despesa é com os oficineiros (R\$ 9.300,00), seguida pelo gasto com pagamento de coordenadores/supervisores (R\$ 8.300,00) e por Outras Despesas de Pessoal (R\$ 6.800,00). No estado do Rio de Janeiro a despesa principal é relacionada com o pagamento a oficineiros (R\$ 156.200,00), seguido pela despesa com o pagamento a Coordenadores e Supervisores (R\$ 144.255,75) e pelo pagamento de Material de Consumo (R\$ 104.133,33). Essa estrutura de custos demonstra diferentes formas de organização de cada programa nos estados, principalmente pelo tamanho de cada um deles.

No Mato Grosso, o programa está iniciando e ainda é pequeno, envolvendo dez escolas. No Rio de Janeiro, o programa federal teve início em 2005 – valendo-se da experiência anterior do Programa Abrindo Espaços naquele estado, que promoveu a abertura de escolas públicas desde 2000 – envolvendo atualmente 236 escolas abertas nos fins de semana. De qualquer forma, podemos observar a importância dos recursos para pagamento dos oficineiros e coordenadores/supervisores nos dois programas.

No gráfico 2 a seguir, temos a distribuição conforme os itens de custo médio mensal do programa em cada um dos estados em 2007.

Gráfico 2



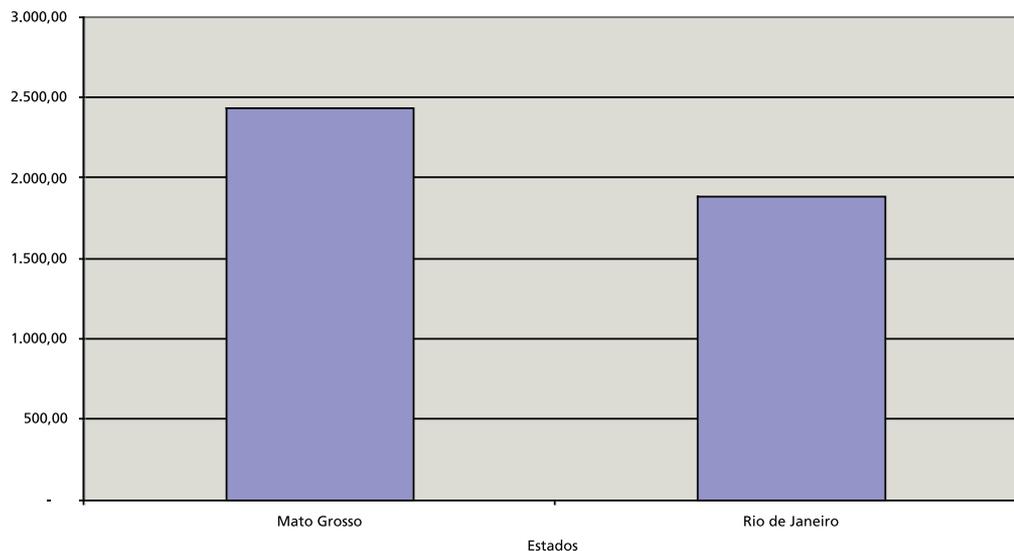
Fonte: Programas Abrindo Espaços e Escola Aberta, UNESCO, 2007.

Como podemos observar, o principal item de custo para os dois programas é a folha de pagamentos, representando 100% da despesa no programa do Mato Grosso e mais de 60% no estado do Rio. A participação no total da despesa com o pagamento aos coordenadores/supervisores e os oficineiros é bastante similar nos dois programas, mais uma vez apontando para a relevância dessa rubrica, independente das diferenças de formas de organização, estrutura ou tamanho do programa.

As informações de despesa com material de consumo e equipamento para o programa do Rio de Janeiro foram calculadas com base nas resoluções – PDDE. Foi utilizada a faixa intermediária como valor base (R\$ 17.900,00), de acordo com os critérios de distribuição da Resolução n. 9 de 24 de abril de 2007.

No gráfico a seguir podemos observar melhor a composição dos custos nos dois estados.

Gráfico 3
**Custos médios mensais diretos por escola aberta nos finais de semana
nos estados do Mato Grosso e Rio, 2007.**



Fonte: Programas Abrindo Espaços e Escola Aberta, UNESCO, 2007.

No Gráfico 3 acima temos o custo médio mensal para abrir as escolas nos finais de semana nos programas analisados nos dois estados. Os custos são bastante similares nos dois programas: no estado do Mato Grosso em torno de R\$ 2.440,00 e no Rio de Janeiro R\$ 1.891,00.

Considerações finais

A realização de avaliação econômica de programas sociais sempre carrega uma carga de prevenções e preconceitos. Estaríamos dando tratamento de mercadoria a atividades construídas para o bem-estar e desenvolvimento da sociedade, que deveriam ter um tratamento mais sensível ou mais ético?

Sabemos, no entanto, que os recursos disponíveis são escassos, e que devem ser utilizados da melhor maneira, da forma mais eficiente possível e alcançando um número maior de pessoas, também trazendo benefícios para um grupo maior possível. Conseguir identificar essas formas de utilizar os recursos é mais ético e mais sensível do ponto de vista da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sabemos através das diferentes experiências que existem muitas possibilidades de intervenção para obtenção do mesmo objetivo, no caso os programas analisados possuem mais de um objetivo: inclusão social, exercício do protagonismo juvenil, melhoria da qualidade da educação, incentivo à participação da comunidade, incentivo à participação cultural, promoção do desenvolvimento humano e da cidadania (NOLETO, 2004, p. 12; UNESCO, 2007).

Neste estudo preliminar buscamos apenas verificar qual foi o custo nos estados do Rio de Janeiro e do Mato Grosso de se oferecer um determinado número de atividades, para um grupo de pessoas, em algumas escolas abertas nos finais de semana. E pudemos concluir que os programas nos estados do Rio e do Mato Grosso conseguiram fazê-lo com um custo muito reduzido, sobretudo se considerarmos os inúmeros benefícios trazidos às escolas e às comunidades de seu entorno beneficiadas pelo programa.

De qualquer maneira, não devemos esquecer os limites deste trabalho: (a) por utilizar as informações disponíveis e não específicas para avaliar custos, e por isso trabalhamos com dados que podem não ser os mais adequados; (b) os limites dados pela própria metodologia de avaliação quantitativa, e lembrar que o método apenas fornece indícios sobre a realidade e não “a verdade” ou certezas (GATTI, 2004, p.14).

Estes estudos permitem mostrar que é possível realizar trabalho de grande repercussão social com poucos recursos e precisamos conhecer em maior detalhe aqueles que conseguem realizar seu trabalho com menos recursos. Assim é vital utilizar análises qualitativas e as avaliações econômicas, pois não basta apenas conhecer os custos, gastar menos pode não significar nada, quando os resultados não são positivos para o público envolvido. As avaliações econômicas completas, aquelas que analisam os custos e resultados podem ter um papel decisivo na definição das políticas e na busca de maior eficiência no uso dos recursos escassos disponíveis na sociedade.

Bibliografia

- ABRAHÃO, J. Financiamento do gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, especial, out. 2005.
- ATHIAS, G. *Dias de paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade*. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147233por.pdf>>.
- BACIC, J. M.; PETENATE, A. J. Modelo para melhoria de processos aplicado na gestão de custos. *Revista Universo Contábil*, Blumenau, v. 2, n.3, p 9-24, set./dez. 2006.
- BEULKE, R.; BERTÓ, D. J. *Gestão de custos e resultados na saúde: hospitais, clínicas, laboratórios e congêneres*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Custo como ferramenta gerencial*. São Paulo: Atlas, 1995.
- CONTANDRIOUPOULOS, A. P. A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: HARTZ, M. A. *Avaliação em saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
- DAVIES, N. Fundeb: a redenção da educação básica? *Edu. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p.753-774, out. 2006.
- DUARTE, M. R. T. Regulação e política de financiamento da educação básica. *Edu.Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, especial, out. 2005.
- GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan-abr. 2004.
- GOMES, C. A. *Abrindo espaços: pesquisa avaliativa* (mimeo).

HARTZ, M. A.; POUVOUVILLE, G. Avaliações dos programas de saúde: a eficiência em questão. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 7, n.1, p.68-82, 1998.

NAKAGAWA, M. *Gestão estratégica de custos: conceitos, sistemas e implementação*. São Paulo: Atlas, 1993.

NOLETO, M. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 3.ed. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816por.pdf>>.

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Fazendo a diferença: escola aberta para a cidadania no estado do rio grande do Sul*, Brasília, 2006.

UGÁ, M. A. Instrumento de avaliação econômica dos serviços de saúde: alcances e limitações. In: PIOLA, S.; VIANNA, S. *Economia da saúde: conceitos e contribuições para a gestão em saúde*. Brasília: Ipea, 1995.

UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2007.

VALE, A. M. P. et al. Sistema de custo com base em atividades: o caso de um grande hospital em Belo Horizonte. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE COSTOS, 5, México, 1997. *Anais*. México: UNAM, Instituto Internacional de Costos, 1997.

VASCONCELOS, L. A. T. Principais questões conceituais e práticas da gestão estratégica de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS, 3, Curitiba, 1996. *Anais*. Curitiba: UFPR, 1996. p. 367-76.



Múltiplos Olhares
sobre o
Programa Abrindo Espaços

PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Fernando Haddad

Ministro da Educação

“Educação de qualidade para todos” e “Todos pela Educação” são premissas fundamentais e estratégicas de mudança na educação brasileira. Com efeito, pensar na educação de forma sistêmica e com a participação da sociedade são elementos decisivos para a sua qualidade. Um bom ensino considera uma formação integral bem como práticas curriculares (e extracurriculares) que estimulem a nossa participação.

É dentro desse escopo que se situa o Programa Escola Aberta. Com o objetivo geral de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. O programa visa também promover e ampliar a integração entre escola e comunidade, além das oportunidades de acesso e de espaços de promoção da cidadania, cooperando para a redução das violências na comunidade escolar.

Para o nosso contentamento, esse programa avança com resultados e percepções positivas. Ele também reforça uma idéia relevante para a Educação, que é o de se caminhar para um ensino integral. Por fim, o Programa Escola Aberta mostra a possibilidade de se lidar com arranjos pedagógicos mais flexíveis.

Portanto, buscar alternativas que possam reforçar a melhoria da qualidade no país, por meio do fortalecimento das atividades da escola na realização de ações voltadas para a integração com a comunidade, reforça a unidade escolar como *locus* privilegiado. É sabido inclusive que, em muitas comunidades, a escola é a única política pública existente. Por isso, justamente essas são as que mais necessitam de maiores oportunidades para exercitar a cidadania.

Breve histórico

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude foi criado pela Resolução/CD/FNDE nº 52, em 25 de outubro de 2004. Fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), partiu de uma experiência piloto do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, criado por essa Organização. A execução desse projeto implicou uma ação estreita dos seguintes órgãos ministeriais, além do próprio MEC: Ministério do Esporte (ME), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e Ministério da Cultura (MinC). O Programa significou, pois, a materialização de uma gestão integrada de políticas públicas de diversos órgãos. O arranjo institucional idealizado para o programa é também válido para os outros níveis da federação, por meio das secretarias de educação.

Planejado para atender a comunidades localizadas em regiões metropolitanas situadas em áreas de risco e de vulnerabilidade social, com foco em escolas do 2º ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essa política pública beneficiou a comunidade escolar das regiões metropolitanas de Belo Horizonte, em 55 escolas; Vitória, em 50 escolas; e Recife, também em 50 escolas, no período compreendido de outubro de 2004 a setembro de 2005.

A partir de setembro de 2005, houve a ampliação para as regiões metropolitanas de Salvador, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Alcançou-se assim 1.200 escolas em 66 municípios. Em 2006, na seguinte expansão e com a perspectiva de alcançar as cinco regiões brasileiras, ocorreu o ingresso de Boa Vista, Campo Grande, Distrito Federal, Palmas, Goiânia, Manaus, Belém, Teresina, Aracaju,

Natal e Fortaleza. A quantidade de escolas participantes em 2006 foi para 1.510, superando largamente as 1.200 previstas para o final dos 40 meses do programa.

Com uma nova expansão em 2007, o programa se faz presente em todas as unidades da federação. Atinge assim o quantitativo de 1.895 Escolas Abertas em outubro daquele ano. Oferecia então 80 tipos de oficinas para um público de 400 mil beneficiados diretos por final de semana.

Atualmente, o Programa Escola Aberta encontra-se em 1.929 escolas, por todo o país¹. Dessas, 36% se encontram na região Nordeste; 33%, na região Sudeste; 13%, na região Sul; 10%, na região Centro-Oeste; e 8%, na região Norte.

Como funciona

A adesão ao programa era realizada inicialmente por meio das secretarias de educação, sendo que o repasse de recursos às escolas ocorria por meio da UNESCO. Porém, desde maio de 2006, essa política foi incluída como ação do Programa Dinheiro Direto na Escola – Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS). Na média, são repassados R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), em uma parcela única anual a cada unidade escolar. Tal iniciativa representa um importante avanço, no sentido de o repasse ter um processo mais rápido e eficiente, além de ter fortalecido as próprias unidades escolares, em um processo de estímulo à descentralização.

A participação inicia hoje com um processo de adesão ao PDDE/FEFS. As escolas são escolhidas pelas secretarias de educação, de acordo com a sua localização nas regiões metropolitanas, em áreas de risco e vulnerabilidade social.

Após a adesão, são realizados processos de formação da equipe das secretarias de educação e das escolas. A idéia é a de que estas recebam a proposta pedagógica do Programa Escola Aberta e a tomem como um elemento para, a partir dela, ter a oportunidade de repensar os seus projetos politico-pedagógicos.

1. Data de referência: 15 fev. 2008.

Um outro aspecto importante nesse processo é a criação do Comitê Metropolitano, formado por representantes das secretarias de educação, um membro da Unidade Gestora do Programa – UGP, da coordenação nacional do programa e consultores representantes do MEC e UNESCO nas unidades da federação em que foi criada uma Unidade Local (ULE)². Tal comitê, além do seu caráter participativo, detém um caráter consultivo, mas podendo inclusive propor ações, e formativo.

As escolas convidadas são então orientadas sobre o programa. Caso aceitem, devem indicar um líder comunitário para ser o coordenador escolar, além de ter um professor responsável para trabalhar em parceria. O coordenador deve divulgar o programa na comunidade bem como levantar as necessidades de lazer e de formação para os cursos a serem oferecidos no final de semana. Assim, ele procura, dentro da própria comunidade, sujeitos que possam realizar essas atividades demandadas. Estes, por sua vez, também recebem formação.

Fica evidente que o programa mostra uma opção por conceitos como a apropriação democrática do espaço público, valorização das culturas locais, respeito à diversidade no âmbito da igualdade perante a lei e socialização do saber como promoção de autonomia e de participação social. O programa contribui então para uma nova significação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola elaborada pelos sujeitos envolvidos.

Resultados e percepções

Com o intuito de avaliar seus resultados, o programa já realizou alguns estudos. Em 2007, por exemplo, foi realizada, pelo Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informação e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense (Datauff), uma análise com grupos focais. Os resultados indicam que o arranjo institucional do Escola Aberta contém elementos que tendem a habilitá-lo como política pública de sucesso. A descentralização dos mecanismos de gestão e recursos e a aproximação da escola com a comunidade são alguns elementos de extrema importância para o

2. Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

sucesso desse programa. Essa descentralização está inclusive na participação da comunidade quando da oferta das oficinas bem como da escolha de seusicineiros.

Outro valor positivo é a integração com outros programas e instituições, como com os programas Escola que Protege (Ministério da Educação) e Segundo Tempo (Ministério do Esporte). Em 2006, o ME doou 12 mil bolas de cinco modalidades de esporte para todas as escolas participantes do programa, por meio do Programa Pintando a Liberdade. Tal parceria tem proporcionado ainda a formação deicineiros de esportes, coordenadores escolares, coordenadores temáticos de esporte e professores de educação física das escolas abertas.

Uma outra pesquisa, realizada pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) da Universidade de Brasília (UnB), encontra-se em processo de análise de resultados. Dentre os dados preliminares, tem-se que as oficinas mais frequentes são para os seguintes tópicos, nessa ordem: a) Cultura e Arte; b) Esporte, Lazer e Recreação; e c) Qualificação para o Trabalho e Geração de Renda.

Além disso, em relação à influência do Programa Escola Aberta no cotidiano escolar, praticamente três quartos dos professores participantes entrevistados acreditam que o clima escolar melhora; dois terços testemunham a melhoria no relacionamento entre professores e alunos; e pouco mais da metade acredita em redução da evasão e da repetência.

Um dado significativo no estudo é sobre a percepção geral de diminuição da ocorrência da violência nas escolas nos finais de semana. Por exemplo, a depredação do patrimônio escolar cai para a metade, de acordo com os diretores. As discussões, conforme os beneficiários das oficinas, caem em um terço.

Encaminhamentos

Reconhecer que o aprendizado nas oficinas nos fins de semana é carregado de uma lógica que considera a alegria e o prazer como fundamentais ao processo educativo torna imperioso refletir que a escola deve ser repensada. Construir um outro paradigma de educação a partir do Programa Escola Aberta parece ir além do possível. Mostra ser necessário.

As ações desenvolvidas nos fins de semana a partir das oficinas podem então provocar uma importante reflexão, não somente sobre o modelo de transmissão/intercâmbio de conhecimentos que ocorre nas escolas, como também fundamentar a passagem para o ensino integral. Relembrando, o Plano de Desenvolvimento da Educação, que apóia sobremaneira a idéia de se assegurar condições de acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro do sistema educacional, leva em consideração variadas formas de incentivo à participação dentro da escola. Significa afirmar que a escola necessária é aquela em consonância com os seus beneficiários, tanto para apontar os novos rumos quanto para mostrar o que deve prosseguir, de forma sustentável.

Bibliografia:

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação do Programa Escola Aberta*: resumo. Brasília: MEC/FNDE, 2008.

_____. *Programa Escola Aberta*: proposta pedagógica do Programa Escola Aberta. Brasília: MEC/FNDE, 2007.

_____. *Programa Escola Aberta*: síntese do Programa Escola Aberta; resumo. Brasília: MEC/FNDE, 2008.

ABRINDO ESPAÇOS: MUDAR A CULTURA DA ESCOLA PARA MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E PROMOVER A COESÃO SOCIAL

Ana Luiza Machado

Diretora-Geral Adjunta de Educação da UNESCO

A educação é um direito humano fundamental e um bem estratégico, a que todos devem ter acesso. É a única maneira de construir sociedades mais justas e menos desiguais. Mas, muitas vezes, a educação está contribuindo para aumentar a brecha da iniquidade, na medida em que os mais pobres não têm acesso a uma educação que lhes permita melhorar a qualidade de vida.

O Programa Abrindo Espaços vem contribuindo para mudar essa realidade. À medida que as escolas são abertas para proporcionar atividades a comunidades mais carentes, elas estão contribuindo para dar oportunidades de aprendizagem a uma parcela da população, principalmente jovem, que de outra forma estaria marginalizada e sujeita à violência. O programa, devido à sua capacidade de promover inclusão educacional, foi também adotado em outros países que enfrentam desafios educacionais semelhantes aos do Brasil.

Os ministros de educação de nossa região, em reunião organizada pela UNESCO em 2002, definiram quais são os aspectos essenciais aos quais é preciso prestar atenção se queremos chegar a uma educação de qualidade para todos, sem exclusão, e assim assegurar a igualdade de oportunidades educacionais. Esses aspectos estão elencados no Projeto Regional de Educação para

a América Latina e Caribe (Prelac) e foram chamados de focos estratégicos. O Prelac tem como objetivo apoiar os países a cumprir as metas de Educação para Todos, definidas mundialmente em Dacar em 2000. Os focos estratégicos são as áreas que é preciso privilegiar se desejamos promover as mudanças nas políticas e nas práticas educacionais para assegurar aprendizagens de qualidade ao longo da vida. O Programa Abrindo Espaços atende a todos os focos estratégicos definidos no Projeto Regional, com especial ênfase especial no terceiro deles, que é relacionado com a cultura da escola. Os focos estratégicos são cinco.

1. Os conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, sobre os demais e sobre o mundo em que vivemos.

Significa que a educação deve ter um sentido e este deve estar refletido nas práticas e conteúdos de aprendizagem. A escola, além de ser um espaço de transmissão de saberes, tem que ser, e se não é, tem que se transformar também em espaço de socialização e de construção da identidade pessoal. A educação tem que proporcionar, além das competências básicas tradicionais, os elementos necessários para exercer plenamente a cidadania, contribuir a uma cultura de paz e à transformação da sociedade.

2. Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educacionais para que respondam às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

A mensagem desse foco estratégico é a necessidade de reconhecer socialmente a função docente e valorizar seu aporte à transformação dos sistemas educacionais. O papel do professor, seja ele um professor na educação formal ou no sistema não-formal, é chave para a inclusão educacional e o sucesso do aluno. Esse foco estratégico dá uma grande ênfase à importância, formação e condições de trabalho dos docentes, principalmente os que trabalham em situações de vulnerabilidade social para que eles possam efetivamente responder às necessidades dos estudantes.

3. A cultura da escola para que esta se transforme em comunidades de aprendizagem e de participação.

Enfatiza que a escola fechada em si mesma e isolada de seu entorno não pode ser adequada para atender às necessidades de ensino que deve oferecer. As escolas devem ser espaços de aprendizagem não só dos alunos, mas também dos docentes, das famílias e da comunidade. A inclusão entre os integrantes da comunidade, a conexão com outras escolas e com outras instâncias de aprendizagem é fundamental, assim também como é fundamental o trabalho colaborativo entre o diretor, os professores, os alunos, as famílias e a comunidade. O Prelac menciona que, para mudar a cultura escolar, um dos aspectos a se considerar é:

A abertura das escolas, propiciando espaços de comunicação e intercâmbio entre alunos, docentes, famílias e agentes da comunidade. As escolas têm que abrir suas portas à comunidade oferecendo sua infra-estrutura e serviços para realizar atividades recreativas, culturais e de convivência. Do mesmo modo, as escolas devem participar das atividades que se desenvolvem em seu entorno, e participar na tomada de decisões que afetam a comunidade. Requer-se passar de uma escola fechada em seus muros a uma escola conectada com o entorno que a cerca¹.

4. A gestão e a flexibilização dos sistemas educacionais para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida.

Enfatiza a importância de ter respostas diferentes para necessidades diversas de educação. Significa enfrentar o desafio de oferecer opções diferenciadas, que sejam mais adequadas ao educando, e criar pontes entre a educação formal e a não-formal. Pressupõe progressiva reestruturação dos processos formais para considerar aspectos, tempos e canais de formação variados.

1. UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Disponible em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

5. A responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.

Parte da premissa de que o Estado é o principal responsável pela educação e que as políticas públicas devem orientar-se para que tanto outros setores do governo além dos formalmente ligados à educação, assim como a comunidade, e o conjunto da sociedade civil assumam responsabilidades. Menciona que compete aos governos gerar condições e mecanismos de participação da população em todos os níveis do sistema educacional, desde o nacional até o municipal. Tudo isso visando favorecer a expansão e a qualidade dos serviços oferecidos e o sucesso dos educandos.

Abrindo Espaços é um programa desenvolvido pela UNESCO, que dá aos sistemas educacionais de vários estados e municípios brasileiros a oportunidade de implementar, como já mencionado, um programa educacional em estreita sintonia com o Projeto Regional.

Um dos resultados do primeiro estudo do Laboratório Latino-americano de Medição da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela UNESCO, foi que o clima escolar é uma variável altamente significativa para a aprendizagem. Se o aluno se sente confortável na escola, se sente respeitado por colegas e professores, tende a apresentar melhores resultados. O bom clima escolar foi a única variável que, sozinha, mostrou poder neutralizar os efeitos perversos do baixo capital cultural com que chegam os alunos provenientes de meios menos favorecidos e de pais com baixa ou nenhuma instrução. Há estudos conclusivos sobre quando há participação da família na escola, quando está aberta ao seu entorno, seu clima tende a ser melhor.

Sendo o ambiente uma condição necessária (embora não suficiente) para o sucesso do aluno, o Programa Abrindo Espaços cumpre também um papel decisivo, já que contribui para diminuir a violência na escola e conseqüentemente melhorar a cultura escolar, favorecendo assim a qualidade da educação formal e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, contribui também para melhorar a qualidade de vida de seu entorno.

O programa é desenvolvido nas escolas públicas. Muitas vezes se toma a escola pública como sendo “do governo”, quando sabemos que o verdadeiro significado da palavra pública é “da população”. Assim, ela pertence à comunidade, e o Programa Abrindo Espaços dá a ela a dimensão de seu correto significado. Quando a comunidade sente que ela lhe pertence, terminam as violências ao seu redor, terminam as depredações e pichações. Passa a ser cuidada como se fosse “seu” patrimônio.

O Abrindo Espaços torna a escola atraente: festas, esporte, diversão, lazer, música, artes, dança, aprendizagem profissional, reforço escolar e estudo de idiomas. Formação que permite o desenvolvimento mais integral do ser humano. Visando o jovem, a escola e a comunidade, o programa trabalha diversos elementos importantes socialmente, e permite que, ao mesmo tempo, seus benefícios se estendam não só ao jovem como também a toda a comunidade. O Abrindo Espaços permite um encontro de gerações, com isto proporciona um meio inquestionável de transmissão de conhecimentos.

Para a UNESCO inclusão educacional significa responder às diversas necessidades dos alunos. A escola inclusiva busca levar em consideração a heterogeneidade e a diversidade cultural do educando e procura o aumento de sua participação no processo de aprendizagem. A flexibilidade e a adaptação ao contexto é outro aspecto a ressaltar do Abrindo Espaços; não há fórmula única, e as atividades são planejadas e desenvolvidas segundo as necessidades e as disponibilidades locais.

Escolas de Paz, no Rio de Janeiro; Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, na Bahia; Escola Aberta, em Pernambuco; Escola da Família, em São Paulo; Escola Aberta à Cidadania, no Rio Grande do Sul; Escola Comunidade, no Piauí; Escola Viva Comunidade Ativa, em Minas Gerais; ou Construindo Cidadania e Conquistando a Paz, em Juazeiro (Bahia). Não importa que nome recebam, vêm cumprindo um papel fundamental ao permitir a inclusão de vários jovens, não só em formas não tradicionais de educação, como também na sociedade. Permitem promover a inclusão social de uma parcela da população que se encontra fora de qualquer outra oportunidade educacional.

As secretarias de educação encontram o apoio essencial de outros setores do governo, das universidades, do setor produtivo, das comunidades e de organizações da sociedade civil que se envolvem no programa e apóiam as escolas em sua implementação. Cada um cumprindo seu papel com relação à responsabilidade social pela educação. Sem essa inclusão seria impossível levar a cabo o programa, já que ações dessa natureza requerem políticas intersetoriais e apoio de múltiplas organizações.

O Ministério da Educação do Brasil tomou a decisão de transformar o programa em política pública nacional. Nada mais acertado, já que com isto o programa ganha impulso, e maior parte da população poderá usufruir dos benefícios de sua implantação, contribuindo para o cumprimento de um direito de todos os seres humanos. Como já mencionado, só uma educação inclusiva pode levar a sociedades inclusivas, que vão forjar a coesão social. Podemos assim concluir que, com essa decisão, o Programa Abrindo Espaços vai poder prestar contribuição ainda mais expressiva à sociedade brasileira.

ESCOLA ABERTA À COMUNIDADE

Tarso Fernando Herz Genro

Ministro da Justiça

Tenho um apreço especial pelo Programa Escola Aberta. De todos os projetos desenvolvidos pela equipe que tive a honra de coordenar no Ministério da Educação, este talvez seja o que mais se aproxima do modelo de ação governamental do governo Lula. Esse novo paradigma vincula as ações do Estado brasileiro a metas de desenvolvimento, articulando diferentes áreas e aproximando as instituições públicas da vida cotidiana das comunidades. E é justamente nisso que consiste uma das maiores inovações do Escola Aberta, um projeto elaborado em parceria com a UNESCO que encontrou neste governo o apoio de que necessitava para alcançar seus objetivos.

Em 2003, quando assumi a coordenação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), tínhamos pela frente um duplo desafio: apontar os fatores que impediam o crescimento pleno da nação e sugerir alternativas para superar essas limitações. Um dos problemas que identificamos então era a ênfase do Estado em ações de curto prazo. Não havia, no passado, uma visão de maior alcance a nortear as políticas públicas, desarticuladas entre si e às vezes até contraditórias. A educação superior, por exemplo, desenvolveu-se sem qualquer preocupação do governo federal em melhorar a qualidade do ensino médio e as condições de acesso dos jovens brasileiros à universidade, situação que está sendo modificada pelo governo Lula.

O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social elaborou um amplo diagnóstico das falhas do Estado e produziu um conjunto de sugestões, sintetizadas no documento Enunciados Estratégicos para o Desenvolvimento e na Agenda Nacional para o Desenvolvimento. Um ponto considerado fundamental pelos conselheiros foi a necessidade de promover uma cultura de paz entre os jovens, os mais afetados pela violência nas regiões metropolitanas brasileiras. Em um ambiente de violência, concluiu o Conselho na ocasião que não há condições para o desenvolvimento em bases sociais estáveis, uma vez que a criminalidade impede a formação de lideranças populares e inibe as atividades econômicas. Seria preciso, portanto, assegurar às comunidades das regiões mais vulneráveis um mínimo de segurança para que essas áreas pudessem se tornar territórios de paz. Já naquela época apontava-se a centralidade que a escola deveria ter nesse processo.

Pesquisas realizadas pela UNESCO apontavam na mesma direção. A UNESCO, por sinal, desenvolvera, em 2000, o Programa Abrindo Espaços, que viria a ser o embrião do Escola Aberta. Quando assumi o Ministério da Educação, em 2004, aproveitamos essa experiência para formular um novo projeto, que de início seria testado em três regiões metropolitanas: Belo Horizonte, Recife e Vitória. Hoje o Programa Escola Aberta já chegou a 22 unidades da Federação, atingindo a cada mês um público estimado em cerca de 2 milhões de pessoas.

O Escola Aberta nasceu de uma idéia simples: abrir as escolas à comunidade nos fins de semana. Os resultados dessa proposta, porém, são evidentes: a um custo extremamente baixo para o Estado, é possível melhorar o ambiente escolar – e, conseqüentemente, aumentar o rendimento dos estudantes –, oferecer espaços culturais e de lazer aos jovens e reduzir a criminalidade em áreas conflagradas. Ao mesmo tempo, o Programa potencializa os efeitos de outras ações do governo federal na área social.

O sucesso daquela experiência ecoa hoje em um novo projeto para o qual o Escola Aberta em certa medida serviu de inspiração: o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), que estamos desenvolvendo no Ministério da Justiça. Da mesma forma que o Programa Escola Aberta, o Pronasci enfatiza a ação integrada entre as diferentes áreas do governo, com foco na juventude e na formação de uma cultura de paz.

Não por acaso, o Programa Escola Aberta, como ocorre agora com o Pronasci, é desde o início uma prioridade do governo federal. Só por meio de ações de caráter preventivo, como estas, será possível construir um Brasil menos desigual e mais justo.

UMA ALIANÇA EDUCACIONISTA

Cristovam Buarque

Professor da Universidade de Brasília e Senador pelo PDT-DF

Durante quase toda a história da humanidade, a educação era responsabilidade das famílias, reunidas em tribos. As crianças aprendiam com os mais velhos, pela simples imitação da vida: adquirindo o gosto pelos atos lúdicos e a habilidade para a produção. Quase sempre unindo o lúdico e o produtivo: o saber como elo despercebido entre eles.

A escola surgiu como exigência do mundo das cidades, onde a prática social requer o conhecimento diferenciado que as famílias não são capazes de oferecer. Em vez da formação natural, com a simples imitação e repetição das atividades produtivas e culturais, surge a formação escolar, com a transmissão de conhecimento por profissionais – o professor, especializado na tarefa de ensinar – em local especial: a escola. A escola passa a ser o local onde as famílias deixam seus filhos para que eles se preparem para o mundo.

Com a modernização do século XX, a escola assumiu a responsabilidade de formar cada criança, transformando-a em adulto com profissão e capacidade de se situar no mundo. A urbanização agravou a transferência e a responsabilidade da escola. As famílias abandonaram a formação dos filhos. As escolas se tornaram o centro da evolução das crianças, ensinando-as a se deslumbrar com as belezas do mundo, com as artes; a entender a lógica do mundo, com as ciências; a transformar

a realidade, com as técnicas; a adquirir habilidades que lhes permitam um emprego, com o ensino profissional; e as noções de cidadania e sociabilidade, com a convivência. A visão industrialista do século XX consolidou-a como a unidade produtiva do saber por meio da educação. Mesmo a educação religiosa saiu dos templos e foi para as instituições mantidas por grupos religiosos. Com o acesso das mulheres ao trabalho fora de casa, escola ganhou ainda mais responsabilidade sobre a educação. Substituiu tanto as famílias, que os “professores” passaram a se chamados de “tios”.

O século XXI começa, porém, exigindo mudança nessa postura industrialista. A educação precisa se ajustar à velocidade com que o conhecimento evolui e se espalha pelo mundo, não apenas em torno da escola. O conhecimento muda a cada dia e vem de todas as partes do mundo, chegando instantaneamente a todas as pessoas, inclusive às crianças.

Os meios de comunicação, especialmente nas últimas três décadas, passaram a ter presença cotidiana, instantânea e universal na formação de cada pessoa; a família, relegada ao longo de décadas, voltou a ter papel decisivo, mesmo com suas novas formas de estruturação e novos padrões de núcleo familiar. Nessas condições, a educação volta a exigir um sistema mais amplo, em que pelo menos mais dois outros vetores devem compor a “moderna rede educacional”: a mídia e a família.

Desde o advento da televisão, e depois com o computador e a internet, a educação da criança ocorre tanto dentro da escola quanto fora dela. Atenta ao que acontece no mundo, usando o controle remoto da televisão e o mouse do computador, a criança adquire conhecimento por meios escolares e extra-escolares. A escola – sobretudo em sistemas onde não se atualizou, adotando novas ferramentas pedagógicas – se divorciou das novas linguagens e dos equipamentos que mais atraem as gerações mais jovens. A educação moderna, depois de ter sido transferida para a escola, chegou ao século XXI precisando adotar a mídia como um dos principais vetores.

Com a velocidade e como o conhecimento e os costumes evoluem nos dias de hoje, a escola não é capaz de fornecer toda a educação que o mundo oferece e não é capaz de ordenar o caos que a dinâmica social provoca. A mídia passa a ter, ao lado da família, papel decisivo na formação de valores, perdidos com a velocidade com que o mundo evolui. A educação precisa funcionar em rede, baseada no tripé: escola-mídia-família. Nesse tripé, a família tem papel predominante. Pois,

além de atuar diretamente na formação, é a única capaz de exigir qualidade da escola e de filtrar a influência da mídia.

Isso é ainda mais grave no caso de países divididos, como o Brasil.

As classes pobres passaram, em poucas décadas, da formação natural do mundo rural para o mundo urbano da formação escolar. Desacostumados ao novo sistema de educação e acostumados ao tratamento diferenciado que sempre receberam, as classes pobres viram na escola as vantagens de um local onde deixar seus filhos, ainda que por poucas horas, para poderem comer e receber uma educação mínima. Em muitos casos, a situação é ainda mais grave: as escolas não passam de “quase-escolas”, restaurantes mirins, onde a merenda é atração principal. Por pior que seja, a escola dos filhos é vista como avanço, se comparada ao mundo rural sem escola onde viviam os pais. A “quase-escola” parece muito melhor do que a “não-escola”.

Para as classes pobres, a escola é um local para depositar temporariamente os filhos. Para que se alimentem, em primeiro lugar; para que aprendam a ler, em segundo; e quase irrisoriamente, para que aprendam um ofício. São pais que não tiveram acesso ao ensino formal e vêem as escolas atuais como um avanço. Nesse sentido, não haveria escolas boas ou ruins, qualquer uma é melhor do que a realidade anterior. Pais e mães se satisfazem em ter onde deixar os filhos e ficam intimidados diante da sabedoria dos professores e da sacralidade do espaço escolar, onde não pisaram quando crianças. Além disso, professores e gestores escolares dão pouca importância aos pais. As famílias pobres não percebem que a “quase-escola” de seus filhos forma menos do que a “não-escola” de seu tempo, porque no tempo deles a escola fazia menos falta do que faz hoje. O mundo atual tem exigências que não existiam há poucos anos.

O resultado é a impossibilidade de contato e interação entre escola e família. Soma-se a isso o fato de a cultura brasileira dar tão pouco valor à educação. Uma família pobre tem mais desejos de consumo do que de educação, prefere o carro do rico à escola do filho do rico. E chega a achar que a educação de qualidade é um privilégio que está além de sua classe social, como se fosse direito apenas das classes abastadas. As crianças são depositadas, recebem merenda, voltam para casa sem dever de casa, sem tarefas, não encontram nos pais preocupação com o aprendizado.

Essa situação denota um inventário adicional na degradação da educação. Da tragédia educacional brasileira.

No que se refere à mídia, tem sido difícil integrá-la de forma plena e organizada no processo educacional. A liberdade, base do seu papel, dificulta sua utilização de forma coordenada, como elemento pleno de educação. A liberdade submete a mídia ao mercado, que tem sua razão de ser na dinamização do consumo, mas não na promoção da educação. Mas a troca de mãos do controle da mídia para o Estado teria um impacto negativo. O mercado desorienta o conteúdo da educação para a manipulação do consumidor; mas o Estado pode desorientar o conteúdo da educação para a manipulação política. A solução está no respeito pleno à liberdade, com o envolvimento da mídia como parte do processo educacional, além da implantação de mídias especificamente educacionais.

Nessa situação, cresce o papel da família como vetor capaz de – respeitando a liberdade – conduzir o papel educacional da mídia. É, portanto, sobre as famílias que recai o papel fundamental no equilíbrio da rede educacional. Mas elas apresentam grandes dificuldades.

A primeira dificuldade aparece na própria caracterização da família, em uma realidade de grande mutação da estrutura familiar e relações familiares mais permissivas. O núcleo tradicional – pai, mãe e filhos – se dilui em uma desorganizada relação na qual fica difícil localizar e assumir responsabilidade. Os pais não têm clareza de suas responsabilidades, os filhos não têm referências claras de a quem ouvir e responder. O que poderia ser uma vantagem, com a perda de preconceitos, tem papel negativo na cadeia de responsabilidades.

Além da má qualidade da escola, do divórcio entre escola e família, do abandono do poder público e da degradação do ambiente escolar – prédios e equipamentos depredados, professores desmotivados e despreparados, anarquia em sala de aula e violência no interior e ao redor – cria-se e se consolida um círculo vicioso da tragédia: o governo não apóia, os professores ganham mal, não vêm dos melhores quadros da juventude, não se preparam nem se dedicam, os pais não se incomodam, os alunos não estudam e desrespeitam a atividade escolar e o próprio professor, a degradação atrai o desrespeito, que facilita e incentiva a tolerância com a violência: com o abandono, o círculo vicioso continua a rodar.

A quebra desse círculo deveria começar pela opção política de um governo que considerasse a educação como o vetor de modernidade, liberdade e justiça social. Enquanto isso não acontece, a UNESCO encontrou um meio de quebrar o círculo vicioso da tragédia brasileira: a abertura do ambiente escolar às famílias dos alunos.

A idéia é de extrema simplicidade: com a atração da família para a escola, cria-se uma convivência melhor entre professores e pais. A partir dessa melhor convivência, os pais passam a acompanhar a educação dos filhos. Estes, por sua vez, podem mudar o comportamento e conseqüentemente melhorar o aprendizado. Atraindo os pais, a escola atrai também os irmãos mais velhos que já deixaram a escola, revoltados pela forma como foram rejeitados e desprezados. O que começa abrindo o espaço escolar para atividades sociais e para ouvir os pais evolui para uma convivência plena. A convivência tem como resultado imediato o respeito mútuo entre escola e comunidade, com a conseqüente redução da violência. O passo seguinte é a reivindicação conjunta das obrigações do Estado e do conjunto da sociedade para com a educação. O círculo vicioso se transforma em círculo virtuoso.

A educação, que saiu da formação-natural para a formação-escolar, retirando das famílias a função de educar, chega ao século XXI precisando novamente da família como parte fundamental da base educacional. A aliança entre pais e mestres na escola aberta sugerida pela UNESCO pode ser o ponto de partida da recuperação da tragédia educacional brasileira.

Abrindo-se as escolas, pais e mestres, em conjunto com servidores administrativos e alunos, formarão a aliança educacionista que poderá revolucionar o Brasil, por meio da educação. Nesse sentido, a UNESCO está fazendo, para o século XXI, o que os organismos internacionais da economia fizeram para o desenvolvimento econômico na segunda metade do século XX.

Essa perspectiva de médio e longo prazo, um passo na direção da necessária revolução educacional, começou no ano 2000, quando a UNESCO lançou o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz como parte de uma estratégia de inclusão social em comunidades socialmente vulneráveis, prevendo a abertura das escolas públicas e oferecendo a esses jovens e à

comunidade atividades culturais, esportivas e de lazer, como alternativa ao quadro de violência e exclusão social. Contribuindo para a transformação do ambiente escolar e da prática pedagógica, o Abrindo Espaços tem se constituído em alternativa, colaborando para a construção de espaços de cidadania e para o *empoderamento* juvenil e da comunidade.

O Programa Abrindo Espaços tem três focos complementares:

- o jovem em situação de vulnerabilidade social;
- a escola, com o intuito de torná-la mais atrativa e atuante;
- a comunidade, incentivando sua participação e criando condições para uma atuação co-responsável em relação à escola e a si própria.

As duas primeiras iniciativas do Abrindo Espaços tiveram início ainda em 2000, em parceria com os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. Foram experiências pioneiras que, avaliadas, demonstraram o acerto do programa. No final do ano 2000, o foi implantado na Bahia e, em 2003, em São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí, Sergipe e Minas Gerais. Em 2005, foi realizada a parceria com Santa Catarina e o município de Cuiabá.

Impressionado com o fortalecimento da escola pública e da inclusão social dos jovens, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, lançou em 2004 o Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, pautado no conceito e na metodologia do Abrindo Espaços. Em 2005, o Programa Escola Aberta estava implantado na Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Roraima e Mato Grosso do Sul. Em 2006, somaram-se a estes os estados de Goiás, Mato Grosso e o Distrito Federal.

No total, já são mais de 7 mil escolas públicas abertas aos finais de semana, em todo o país, beneficiando cerca de 10 milhões de participantes, com os objetivos de:

- contribuir para a inclusão social de jovens, com atividades culturais, educacionais e de lazer, buscando a redução dos níveis de violência no espaço escolar;

- transformar a escola e sua prática pedagógica, para que ela seja uma referência significativa na vida do jovem e da comunidade, como espaço de expressão e desenvolvimento pessoal e comunitário;
- desenvolver os valores da Cultura de Paz com as atividades cotidianas do programa, como oficinas e capacitações, buscando o enfrentamento das desigualdades, da violência e das diversas formas de discriminação;
- criar uma estratégia, em consonância com o Marco Estratégico da UNESCO no Brasil, para impulsionar e facilitar as iniciativas de cooperação Sul-Sul e o intercâmbio de melhores práticas e de lições aprendidas, principalmente entre o Brasil e os demais países de língua portuguesa, compartilhando e circulando conteúdos culturais e educacionais em língua portuguesa.

PROGRAMA ESCOLA ABERTA DE BELO HORIZONTE: AVANÇOS E DESAFIOS

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação

“O Programa Escola Aberta foi uma grata surpresa. Quando é que poderíamos pensar em atividades de cultura, lazer, esportes, dentre outras, aos finais de semana, funcionando de fato e sem nos dar qualquer trabalho ou problemas?”.

(Diretora de Escola Municipal de Belo Horizonte).

Introdução

O Programa Escola Aberta de Belo Horizonte (PEA/BH) funciona neste início de 2008 em 120 escolas municipais, 85 delas com recursos do governo federal e 35 com receita própria do município. Foi lançado em 30 de outubro de 2004, como parte do projeto piloto nacional, do Ministério da Educação. Registro dos participantes, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, comprova a média de público de 350 pessoas por escola, a cada final de semana. Os profissionais somam 2.122, sendo 1.080icineiros ressarcidos com ajuda de custo mensal médio de R\$ 250,00; 432 oficineiros

voluntários; 120 professores comunitários; 120 diretores e 120 coordenadores escolares. Os demais participantes são crianças, adolescentes (alunos e alunas das escolas municipais) e seus familiares. Já são mais de 160 mil pessoas mensalmente envolvidas numa histórica experiência educativa de apropriação consciente do espaço escolar como lugar do encontro, da convivência, da descoberta, do jogo de inter-relações, da cultura, do lazer, do esporte, da inclusão social.

Uma das primeiras experiências locais do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho Para a Juventude, criado pela Resolução/CD/FNDE nº 52, em 25 de outubro de 2004, o PEA/BH resulta de cooperação técnica entre Ministério da Educação (MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), inspirado no Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, experiência piloto da UNESCO.

Ao reforçar conceitos republicanos como a apropriação democrática do espaço público, a valorização das culturas locais, o respeito à diversidade e a socialização do saber como promoção de autonomia e de participação social, o Escola Aberta tem-se revelado instrumento de fato transformador da realidade no entorno e dentro da escola. Em uma análise comparativa do antes e depois da sua implantação, constata-se que o PEA/BH consolida, menos de quatro anos depois, a concepção de escola participativa, que se vai formando a partir dos sujeitos que se envolvem, e a partir dos seus desejos e de suas necessidades.

Desde o primeiro momento, o PEA/BH buscou integrar escola, comunidade, universidade, associações, organizações formais e informais, fortalecendo-se como um programa de inclusão social no âmbito da educação, através da metodologia de Rede Pela Paz. As pessoas, desde o início, começaram a perceber que fazer algo no seu tempo, que eleve a qualidade de vida na comunidade escolar, representa ganho direto para a sua comunidade. De modo prático, todos perceberam que, quando a escola se torna espaço do encontro do saber popular com o conhecimento escolar, todos ganham: mais interação, mais conhecimento, mais respeito.

Essa gestão em rede possibilitou diversas ações e projetos sob o guarda-chuva do PEA/BH, entre outras destacamos:

- Integração do saber acadêmico e do saber popular: 250 estagiários da PUC-Minas, acompanhados pelos professores coordenadores de estágio de cinco cursos de licenciatura atuaram como oficinairos(as) nas primeiras 54 escolas abertas, com resultados premiados por outras instituições. Hoje, são os estudantes da UFMG que, através do projeto Conexões de Saberes, possibilitam o encontro do saber universitário e do saber popular através da oferta de oficinas diversas que trazem no seu bojo a discussão dos direitos humanos e cidadania.

- Formação para os agentes do PEA/BH: a formação de oficinairos(as), coordenadores(as), supervisores(as) e professores(as) comunitários(as) foi uma das ações significativas implantadas desde o início do programa, com destaque para o inédito curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Comunitária oferecido em parceria com a PUC-Minas para 160 professores(as) comunitários(as), professores(as) da rede municipal de Belo Horizonte.

- Organização da Central de Geração de Renda: considerando o significativo número de oficinas de produção de artesanatos e os grupos de trabalho e geração de renda, celebrou-se parceria com três *shoppings* em Belo Horizonte/Contagem para comercialização dos artesanatos produzidos nas oficinas, garantindo a inclusão dos produtos e dos artesãos nos *shoppings* e a divulgação junto à população da cidade e de outros municípios que freqüentam esses espaços.

- Projeto Letra Aberta: para cumprir as metas do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), tanto o federal quanto o municipal, possibilitar diferentes registros das experiências vivenciadas no programa e contribuir com a melhoria do Ideb das escolas participantes do PEA/BH, criou-se o Projeto Letra Aberta. Por meio dele todos os seus integrantes e participantes trocam correspondências entre a escola da semana e a escola do final de semana. As correspondências também são trocadas entre as escolas dos demais dez municípios que integram o programa e o Comitê Metropolitano.

- Projeto Protagonismo Juvenil nas Ondas Do Rádio, Escola Aberta no Ar: em parceria com a Instituição Fé e Alegria, mantenedora da Rádio Magis FM 87.9; a Rádio e TV Educativa da UFMG e Centro Universitário UNIBH, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio da

Coordenação de Projetos Especiais da Educação/Programa Escola Aberta, está implantando o Projeto Protagonismo Juvenil Nas Ondas do Rádio, Escola Aberta no Ar.

Esse projeto tem como objetivo valorizar e fomentar o protagonismo juvenil de 1.400 adolescentes e jovens nas iniciativas de mobilização e comunicação social, a partir de vinte escolas abertas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com abrangência das demais escolas abertas do município e região metropolitana com a mediação de emissoras de rádio, contribuindo assim para a redução da violência no interior das escolas, a permanência e a melhoria da aprendizagem acadêmica dos alunos e promovendo e garantindo os direitos de cidadania a partir dos eixos norteadores do Programa Escola Aberta.

São objetivos específicos do Nas Ondas: a) mobilizar e capacitar 400 jovens em comunicação radiofônica contribuindo com a formação humana e socioeducativa dos beneficiários; b) produzir e desenvolver programas radiofônicos veiculados pelas Rádios Magis FM e Educativa UFMG, contribuindo com a redução da violência nas escolas e a promoção de uma cultura de paz, com a melhoria e o gosto pela aprendizagem e a formação de uma opinião pública favorável aos direitos de cidadania; c) divulgar e potencializar a mobilização e a ação educativo-cultural do Programa Escola Aberta, das escolas, dos movimentos sociais e instituições da sociedade civil.

Dos objetivos e resultados do Programa Escola Aberta de Belo Horizonte

Tendo entre seus objetivos a redução da violência nas comunidades nas quais está implantado, PEA/BH está possibilitando, por meio da inclusão social, que o direito à cultura, ao lazer, ao esporte, à qualificação profissional inicial, à inclusão digital seja garantido a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Essa inclusão, além de possibilitar o acesso ao equipamento público nos fins de semana, tem significado importante investimento na melhoria do capital humano e social das comunidades. Pensado como um programa de inclusão para a juventude, PEA/BH é uma ação transdisciplinar, que tem articulado as políticas públicas para a garantia dos direitos aos jovens, a partir do espaço escolar.

Considerando o objetivo da redução da violência escolar e do entorno da escola o programa contribuiu, ao final do primeiro ano, para a redução média de 26,71% de violência nas comunidades de Belo Horizonte nas quais foi implantado². Ao final de 2006 a redução foi ainda maior, da ordem de 58%. A tendência se manteve ao final de 2007, com os indicadores chegando à casa dos 70%.

Se considerarmos as intervenções da Guarda Municipal Patrimonial nas escolas, nos anos de 2005 e 2006, os indicadores de redução da violência escolar são ainda mais expressivos, conforme se verifica no quadro abaixo.

PRINCIPAIS TIPOS DE INTERVENÇÃO DA GUARDA MUNICIPAL NAS ESCOLAS³

Tipos de intervenção	2005	2006	Redução
Vias de fato / agressão	181	60	67,75%
Dano ao patrimônio	133	61	54,14%
Furto	117	49	58,12%
Ameaça	101	42	58,42%
Perturbação do trabalho	68	41	39,71%
Estouro de bomba	57	23	56,15%

Fonte: Secretaria Municipal de Segurança Urbana e Patrimonial de Belo Horizonte.

São indicadores inquestionáveis se consideramos que a violência é hoje uma das maiores preocupações da humanidade. O crescimento de diferentes formas de violência nos aponta grandes dificuldades a serem enfrentadas para a construção de um mundo na perspectiva dos direitos humanos e da paz.

A cultura do nosso tempo precisa buscar ações que favoreçam o desenvolvimento de atitudes solidárias, onde a dignidade do ser humano prevaleça sobre qualquer outro interesse. O Programa Escola Aberta de Belo Horizonte tem sido uma ação decisiva nessa busca.

2. Conforme Boletins de Ocorrência da Polícia Militar de Minas Gerais e Boletins de Informação da Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte.

3. Relatório Anual da Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte.

Do ponto de vista da violência nas escolas⁴ é senso comum entre os pesquisadores e estudiosos que não é tarefa fácil formular ações de combate à violência escolar, dadas as divergências de definições existentes e a variedade de tipos de manifestações do fenômeno. Da mesma forma é difícil validar a eficácia dessas ações dada a precariedade das avaliações sobre programas realizados em nível nacional ou internacional.

Ainda assim, autores como Madeira (1999, p. 50) e Fukui (1992, p.113) apontam que projetos e ações cujo foco seja a redução da violência nas escolas podem ser considerados como: a) ações imediatistas ou repressivas que incluem a presença da polícia na escola; a utilização de equipamentos de segurança como detectores de metal; a construção de muros mais altos; colocação de grades nas janelas e portas; colocação de concertinas dentre outras; b) ações direcionadas para aspectos de caráter mais social que invistam na inclusão.

As ações imediatistas e repressoras têm demonstrado baixa eficácia. Apresentam efeitos imediatos que não se sustentam sequer no curto prazo, porque não consideram que o fenômeno da violência é polissêmico e possui causas diversas. Não serão, portanto, ações imediatas e repressoras que irão atingir a raiz do problema podendo, geralmente, promover mais a violência.

Ações repressivas fazem com que a comunidade local passe a perceber a escola como um local que não lhe pertence, pois a leitura é de que a escola está protegida contra ela. Domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos, segundo Teixeira & Porto (1998, p. 61), parece não ser a solução. Para as autoras, o desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola.

4. Não dissertaremos sobre a difícil delimitação do que seja ou não violência nas escolas. Nesse sentido, há que se considerar os diversos estudos sobre a questão como Sposito (1998), Pintus (2005), Diaz Aguado, Martinez e Martim (2004) e outros que alertam para os riscos da banalização da violência. Os autores ressaltam que é comum a adoção de atitudes, em geral por parte da direção da instituição, que tendem a minimizar a gravidade das agressões entre iguais, considerando-as como inevitáveis, sobretudo entre alunos, ou como problema que eles mesmos devem aprender a resolver sem que os adultos intervenham. Para Pintus (2005, p.126), "uma possível explicação para a banalização dos atos de violência no ambiente escolar reside na dificuldade de se admitir que situações de violência ocorram de fato e de que os atores envolvidos não queiram assumir a sua responsabilidade com relação a essa questão". Outra explicação possível é de cunho cultural e está relacionada com a valorização extrema que a sociedade e a escola dão à valentia.

Por outro lado, autores como Marínez-Otero Pérez (2005) e Medrado (1998) argumentam que as ações direcionadas para aspectos mais sociais tendem a serem pequenas porque a escola pouco pode fazer sozinha para reduzir problemas conseqüentes de um desequilíbrio estrutural. Portanto, eles não podem ser alcançados com “[...] os braços da dinâmica interna da escola” (MEDRADO, 1998, p. 82).

Nesse sentido, um aspecto importante do Programa Escola Aberta que tem se mostrado eficiente na redução da violência nas escolas e nas comunidades é a integração entre escola e comunidade local. Integração esta que faz com que o espaço escolar se torne transdisciplinar, local de encontro de políticas públicas que garantam a inclusão da juventude através da educação, da cultura, do lazer, do esporte dentre outros.

Madeira argumenta que iniciativas que “[...] apostam em ações preventivas envolvendo a comunidade local e geral no processo de construção da cidadania e de conquista de direitos [...]” (MADEIRA, 1999, p. 50) têm apresentado importantes resultados. O Escola Aberta tem garantido o envolvimento da comunidade local com a escola, fazendo com que esta se constitua em centro cultural e de lazer, lugar do diálogo capaz de minimizar o potencial de desenvolvimento das manifestações de violência no interior da comunidade e da própria escola.

Constituição do comitê metropolitano

Outro aspecto importante do Programa Escola Aberta de Belo Horizonte é sua constituição como política pública intermunicipal. Ao final do ano de 2005, em função da avaliação positiva do funcionamento do programa no município, o Ministério da Educação realizou a primeira ampliação do número de escolas municipais e implantou o programa em mais dez municípios da região metropolitana.

Neste momento – facilitado pelo papel político que exerceu para a adesão dos dez municípios ao programa – a Secretaria Municipal de Belo Horizonte propôs que ele fosse implementado como política intermunicipal no âmbito da educação. O que foi imediatamente aprovado pelo MEC e

assumido por todos, criando o primeiro Comitê Metropolitano do Programa Escola Aberta no Brasil, como órgão gestor dessa política na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O Comitê Metropolitano de Minas Gerais realizou o I Festival Metropolitano do Escola Aberta em junho de 2006, em Belo Horizonte. A ação evidenciou a articulação dos 11 municípios que dividiram recursos e compartilharam as atividades realizadas nos respectivos municípios. Sua importância pode ser percebida no número de pessoas: 12 mil envolvidos diretamente nas apresentações culturais, de lazer e de geração de renda.

Em junho de 2007, o Comitê Metropolitano realizou o II Festival Metropolitano do Programa Escola Aberta incorporando um dia de formação na metodologia rede de trocas. Cada município apresentou uma relação de atividades significativas desenvolvidas por seus oficinas e, atendendo a diferentes áreas, vários oficinas abriram suas oficinas aos outros que desejassem participar. Mais de 42 mil pessoas participaram do II Festival Metropolitano em dois dias de atividades.

Para além da realização dos Festivais Metropolitanos, o Comitê tem se reunido mensalmente para monitorar e avaliar as ações do Programa Escola Aberta na Região Metropolitana de Belo Horizonte e, recentemente, incorporou o município de Montes Claros (MG), passando a contar com doze membros. A experiência exitosa do Comitê Metropolitano de Minas Gerais motivou o Ministério da Educação a incorporá-lo na estrutura nacional do programa.

Formação dos atores do programa

Belo Horizonte tem realizado investimentos significativos na formação dos atores do Programa Escola Aberta. Entre eles, destacamos a formação semestral dos diretores de escolas com viés na gestão administrativo-financeira e pedagógica, o curso de pós-graduação *lato-sensu* em Educação Comunitária para os professores comunitários do programa (atualmente 160), formação mensal para os coordenadores escolares (120 coordenadores) e encontros mensais de formação nas diferentes áreas para os oficinas. Os encontros são realizados nas nove Regionais Administrativas da cidade, possibilitando melhor aproveitamento em função do número de oficinas por encontro.

Participantes

As diferentes atividades do programa têm motivado a participação de uma média mensal de 180 mil pessoas, acolhidas pelas oficinas oferecidas por 1.083 oficineiros(as) voluntários(as), 120 coordenadores(as) escolares, 120 professores(as) comunitários(as) e 120 diretores(as) escolares.

A coordenação municipal é composta por quatro técnicos/professores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que contam com o auxílio de 14 jovens aprendizes e 18 supervisores na gestão administrativa, pedagógica e financeira do programa.

Considerações finais

E por último, mas não menos importante: a experiência do Programa Escola Aberta possibilitou pensar a Escola Integrada, projeto inovador de escola integral da Prefeitura de Belo Horizonte que está sendo implementado em 50 escolas desde 2007. Mas isto já é assunto para outro artigo!

Bibliografia:

BELO HORIZONTE. *Relatório anual da Secretaria Municipal de Segurança Urbana e Patrimonial, 2005/2006*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Segurança Urbana e Patrimonial, 2006.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p.103-123.

MADEIRA, F. R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. *São Paulo em Perspectiva*, v.13, n. 4, p. 49-61, out./dez., 1999.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. *Cadernos Cedes*, a. 19, n. 47, dez., 1998.

PINTUS, A. Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.37, p.117-134, 2005.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p.58-75, jul.1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos Cedes*, a. 19, n. 47, dez. 1998.

A FAMÍLIA NA ESCOLA: INTEGRAÇÃO SOCIAL

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária de Educação do Estado de São Paulo

O Programa Escola da Família, uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em cooperação técnica com a UNESCO, completou em 2007 quatro anos de existência. Inspirado na metodologia inovadora de abertura das escolas públicas nos fins de semana do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, lançado pela UNESCO no ano 2000, o Escola da Família proporciona a abertura de 2.335 escolas da Rede Estadual nos fins de semana de semana com o objetivo de criar, em cada escola, um ambiente de convivência dos alunos, pais e comunidade, por meio do desenvolvimento de atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho. O Programa Escola da Família, desde seu início em 2003, envolveu a quase totalidade da rede estadual de escolas públicas do Estado de São Paulo. Essa iniciativa conta com mais de 4.465 profissionais da educação, 13.064 estudantes universitários e 20.508 voluntários para criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo. Além das escolas da Rede Estadual, participam do programa, por meio de acordo de cooperação, 67 prefeituras paulistas, possibilitando a participação de 341 escolas municipais no Programa Escola da Família.

Desde o início, a UNESCO contribui com o Escola da Família, oferecendo sua *expertise* no desenvolvimento da cultura da paz, adquirida pelas experiências aplicadas em vários países, inclusive no próprio Brasil. Além dessa cooperação decisiva, o programa deu continuidade a um projeto piloto da Secretaria de Estado da Educação, conhecido como Parceiros do Futuro e desenvolvido a partir de 1999, que abria aos finais de semana escolas de regiões mais vulneráveis a problemas de violência para o desenvolvimento de atividades similares às praticadas pelo Escola da Família.

É extremamente importante lembrar que, em muitas localidades de nosso estado, a escola acaba sendo o único equipamento público presente. Assim, abri-la nos fins de semana é a única forma de possibilitar a essas populações o acesso gratuito ao lazer e à formação educacional e profissional. Outro ponto importante a ser lembrado é o fato de que, fechadas e ociosas nos fins de semana, as escolas acabavam sendo alvo de invasões e eventuais depredações, o que deixou de acontecer a partir da implantação do Escola da Família. Um importante indicativo é a redução dos dados de violência nas escolas participantes e em seu entorno nos fins de semana.

O programa permite que a comunidade se aproprie, no melhor sentido da palavra, desse espaço público que é a escola, contribuindo com sua preservação, ampliando horizontes culturais, exercitando a responsabilidade social, fomentando o espírito coletivo e criando novas perspectivas de vida.

As atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos, das 9h às 17h, obedecendo a uma grade de atividades que incluem diversas modalidades esportivas, programas de Prevenção em Saúde e Formação Profissional.

A criatividade e a diversidade estão presentes em grande parte das escolas, permitindo a oferta de cursos diferentes, considerando-se sempre o interesse e as necessidades locais.

Educadores

Entre aqueles que fazem o Escola da Família acontecer do ponto de vista pedagógico, a organização está dividida entre as Coordenações Regionais – que envolvem profissionais das 91

Diretorias de Ensino, desde seus dirigentes, passando por supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), até consultores técnicos – e as Coordenações Locais – no âmbito das próprias escolas, com a participação de diretores, vice-diretores ou professores coordenadores e dos educadores profissionais.

Universitários

Neste ambiente multifacetado focado no respeito à comunidade e sua pluralidade incluem-se os universitários, ex-alunos da escola pública paulista que desenvolvem projetos compatíveis com a natureza de sua graduação ou com suas habilidades pessoais. Em 2008, novos universitários estão sendo convocados, para que, no total, cerca de 21 mil bolsistas estejam atuando nas escolas, ainda no primeiro semestre.

Eles recebem bolsa integral de estudos a partir de uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e 229 instituições de ensino superior paulistas conveniadas. O Estado de São Paulo contribui com 50% da mensalidade até um teto de R\$ 267,00, e a diferença é bancada pelas instituições de ensino superior. É uma forma e também um dos objetivos deste programa, que propicia aos universitários o enriquecimento de sua formação acadêmica e humana, inclusive pela atuação socialmente responsável, por meio da troca de experiências e do contato com a realidade local dessas comunidades, seus contrastes, diferenças e anseios.

De 2003 a 2007, o programa contribuiu para que 16.678 universitários obtivessem sua graduação.

Parcerias e voluntariado

Os mais de 20 mil voluntários cadastrados que atuam continuamente no Escola da Família são um exemplo de reconhecimento e identificação da sociedade com os objetivos e com a filosofia do programa. Falamos de pessoas que têm abdicado parte considerável de seu lazer de final de semana

e do convívio familiar para dar sua parcela de contribuição para a construção de uma sociedade com melhores oportunidades de participação.

Quando se fala do sucesso do Escola da Família é importante destacar também as parcerias, regulares ou eventuais, firmadas com as diversas esferas do poder público, organizações não-governamentais, empresas e representantes da sociedade civil.

As parcerias e o voluntariado também são uma forma de a sociedade civil participar da gestão do programa, promovendo imensa diversificação das atividades, o que poder público algum teria braços para oferecer.

O Escola da Família é, portanto, um programa dedicado ao exercício da cidadania e da responsabilidade social, garantindo espaço às manifestações de pluralidade cultural e de respeito à diversidade com a tônica da solidariedade. Todo esse exercício é permeado essencialmente pela alegria, pelo prazer do convívio e do compartilhar um espaço que se torna especial para as pessoas.

ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA: POLÍTICA PÚBLICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO GAÚCHA

Mariza Abreu

Secretária de Educação do Rio Grande do Sul

Diante do problema da violência enfrentado pelo país, a UNESCO vem difundindo para a sociedade brasileira, e especialmente para os governos, a proposta de desenvolvimento de uma cultura para a paz, focalizando principalmente os jovens.

Nessa perspectiva, a partir de 2002, passou a ser desenvolvido pela UNESCO, em escolas públicas de comunidades com grande incidência de violência, o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Essas escolas abriram as portas para a sua comunidade, nos finais de semana, oferecendo, principalmente aos jovens, atividades culturais, esportivas e de lazer.

As pesquisas indicam que a grande maioria das mortes violentas de jovens acontece nos finais de semana, em espaços urbanos caracterizados pela falta de atividades culturais e de lazer. Nos segmentos sociais com piores condições socioeconômicas, nas áreas de maior vulnerabilidade social,

onde os jovens vivem, na maioria das vezes sem perspectivas, o tempo do ócio converte-se rapidamente em tempo de violência.

Voltado para o combate à pobreza e para construção de uma educação para todos, o programa prioriza o protagonismo juvenil e a integração jovem, escola e comunidade, através do desenvolvimento de atividades pedagógicas, socioculturais, esportivas e de lazer, realizadas na escola no final de semana. Essas atividades incentivam os jovens a buscar novos horizontes e a construir um projeto de vida e de sociedade. Desta forma, a escola-endereço passa a se constituir em escola-referência.

No ano de 2003, escolas públicas gaúchas passaram a participar do Projeto Escola Aberta para a Cidadania implementado através de Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SE/RS), como instituição executora. O projeto inicialmente desenvolveu atividades em 50 escolas, atingindo, em 2004 e 2005, o total de 109 escolas.

Em 2006, foram incorporadas ao Projeto Escola Aberta para a Cidadania mais 50 escolas, localizadas em Porto Alegre e região metropolitana, as quais faziam parte do Programa Escola Aberta para a Cidadania desenvolvido pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação. A partir de 2006, portanto, o Projeto executado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul passou a atingir um total de 159 escolas, inseridas em sua maioria em áreas de vulnerabilidade social, carentes de acesso à cultura, ao lazer e ao esporte. As redes de relacionamento constituídas através do projeto são fundamentais para o resgate da cidadania, para o sentimento de pertencimento das comunidades e a prática da participação democrática.

É fundamental para a consolidação da democracia no Brasil a construção de políticas públicas que assegurem aos jovens, às crianças e suas famílias espaços de convívio solidário e ético, acesso à cultura, ao esporte e ao lazer. Além da melhoria da qualidade da aprendizagem, hoje uma tarefa central em todo o país, as escolas públicas necessitam ampliar sua integração com os pais e a comunidade local, constituindo-se em espaço de exercício da cidadania e integrando-se com políticas públicas que visam garantir os direitos das crianças e jovens.

Ao final de 2007, com o término do Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul e a UNESCO para a implementação do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, o Governo do Estado, considerando a importância das atividades desenvolvidas, estabeleceu o Programa Escola Aberta para a Cidadania como política pública de promoção do jovem, a partir de processo socializador centrado no protagonismo juvenil, com a participação efetiva das escolas e das famílias.

O estabelecimento do Programa Escola Aberta para a Cidadania como política do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área da educação expressa sua compreensão da importância da escola como instituição formadora da cidadania, fortalecedora da democracia e agente de inclusão social.

ESCOLA ABERTA EM PERNAMBUCO

Mozart Neves Ramos

Presidente Executivo do Movimento Todos pela Educação

O acesso dos jovens a uma escola pública de qualidade constitui-se num importante instrumento de cidadania, de combate à violência e de construção de uma cultura de paz. Infelizmente, é uma questão ainda não resolvida na educação brasileira. A oferta de programas que possam promover a cultura de paz entre os jovens, principalmente àqueles de classes economicamente menos favorecidas, passa a ser estratégica no âmbito das políticas públicas. Isso é reforçado quando se observam as crescentes taxas de homicídios entre os jovens, nos últimos vinte anos, conforme revela o Gráfico 1, em particular envolvendo aqueles que vivem nas periferias das grandes cidades. Notadamente, o foco na juventude é também reforçado quando se observa o número de homicídios por idade, conforme mostra o Gráfico 2. Esses dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e SIM/Datasus apontam um crescimento de mais de 100% da violência contra os jovens na faixa dos 20 anos, com um acentuado aumento em torno de 80% nos finais de semana. Segundo a UNESCO, a oferta de alternativas de lazer, cultura e esportes poderia contribuir na redução desses indicadores sociais.

Gráfico 1

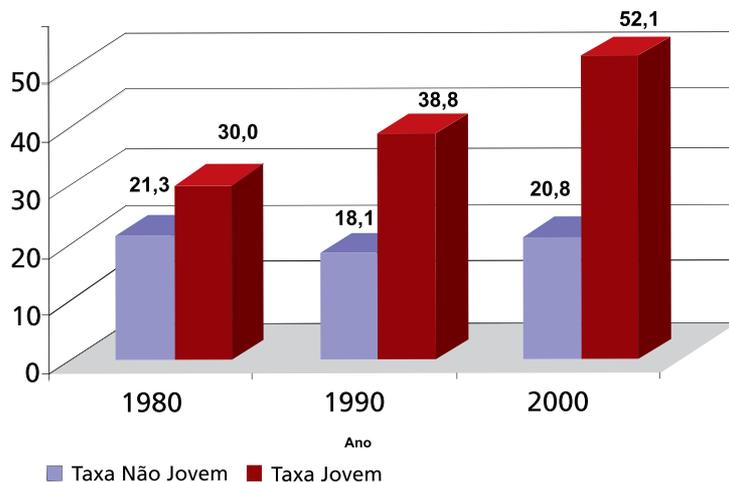
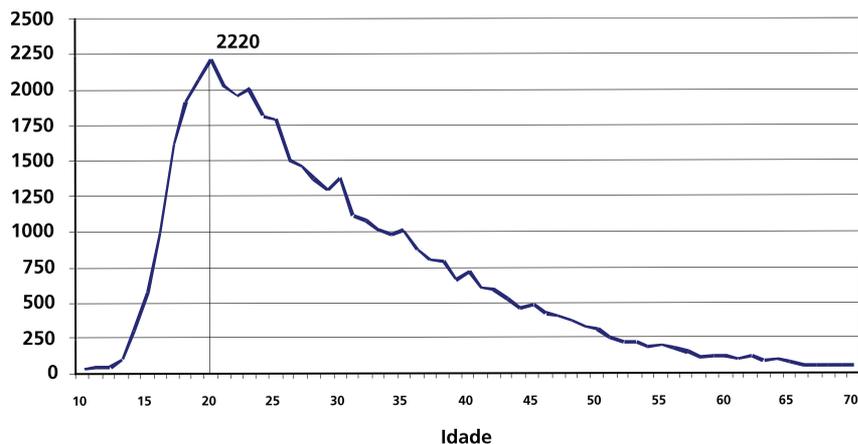


Gráfico 2 - Número de Homicídios por Idade



Foi com esse objetivo que surgiu, em 2000, o Projeto Escola Aberta no Estado de Pernambuco, considerado um dos estados com maiores taxas de homicídios entre os jovens. Inspirado no Projeto Peteca, derivado do Abrindo Espaços, também criado pela UNESCO, tinha como ponto de partida a

abertura das escolas públicas nos finais de semana, promovendo atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer. No primeiro ano de atividade, o projeto foi instalado nas cidades de Recife e Olinda, em 30 escolas públicas, localizadas em áreas urbanas de risco e vulnerabilidade social, sendo 20 estaduais e 10 municipais. Centenas de pessoas, a maioria jovens, foram beneficiadas com a oferta das primeiras oficinas, tendo por base a atividade voluntária. Os resultados foram tão animadores que rapidamente o projeto se expandiu. A seguir são mostradas algumas imagens das atividades desenvolvidas no Escola Aberta em Pernambuco.

Atualmente, o Escola Aberta está implantado em mais de 200 escolas estaduais e municipais de 23 cidades da Região Metropolitana do Recife e do Interior do Estado. Com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), o orçamento do Programa para Pernambuco este ano é de R\$ 3,6 milhões de reais. Aproximadamente 40 mil pessoas são beneficiadas todos os fins de semana, através das centenas de oficinas, tais como: formação de leitores, esportes, cultura, saúde, cidadania, informática, geração de renda, entre outras. No total, 1.568icineiros trabalham no Escola Aberta. Destes, 1,3 mil são voluntários.

Nesses sete anos, o programa contribuiu fortemente para melhorar as relações interpessoais na unidade de ensino, além de melhorar também o aprendizado e a disciplina. Segundo os gestores das escolas onde o Escola Aberta está implantado, vários componentes do dia-a-dia da comunidade escolar estão se consolidando: melhor relacionamento entre os próprios alunos, entre professores e alunos, maior interesse da comunidade pela escola, maior participação dos pais nas ações da escola, maior interesse dos alunos pelo estudo e conseqüente aumento do aprendizado; além disso, observa-se menor consumo de drogas e álcool, menor número de pichações, furtos, roubos e brigas entre jovens.

Além dessas transformações comportamentais positivas, o Escola Aberta tem ajudado a mudar a realidade social dos jovens. Muitos meninos saíram das oficinas esportivas para trabalhar em clubes de futebol, outros se reuniram em cooperativas e são donos do próprio negócio.

Como foi atestado pelo professor Marcos Aurélio Magalhães, que foi gestor do programa em Pernambuco no biênio 2005 / 2006.

Escolas públicas de outros 20 estados brasileiros e o Distrito Federal contam atualmente com as ações do Escola Aberta. São eles: Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (Norte), Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe (Nordeste), Goiás e Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste), Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Sudeste), Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Sul). Dois milhões de pessoas são beneficiadas em todo o país. De acordo com o MEC, o orçamento para este ano de 2007 é de R\$ 60 milhões.

Os resultados do Escola Aberta, não só em Pernambuco, mas em outros estados da federação, mostram que suas atividades têm contribuído, de forma expressiva, no aumento da auto-estima dos jovens e na sua formação cidadã, reduzindo assim os índices de homicídios contra essa faixa etária da população.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: INTEGRAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

Natália de Souza Duarte

Coordenadora Nacional do Programa Escola Aberta

Martha Paiva Scardua

Coordenadora Interlocutora do Programa Escola Aberta na
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Este artigo enfatiza o tema da qualidade da educação como parâmetro para o alcance das metas e a realização das ações do Ministério da Educação, sob a perspectiva de uma compreensão interessada na dimensão sociohistórica e inclusiva dessa qualidade. A escola de massa, como instrumento da sociedade moderna ocidental, traz em sua trajetória histórica a exclusão de índios, mulheres, negros, deficientes, homens e mulheres do campo e pobres – apesar de ter o discurso da inclusão social como princípio. Esse discurso toma corpo com os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, propagados pela Revolução Francesa, com o processo de expansão dos direitos humanos e do próprio conceito de cidadania. Não se pode negar que as sociedades começaram a se abrir para estes “novos” membros, concidadãos com a universalização da escola. Por isso revisitamos a constituição da escola no processo histórico de longo prazo, no qual nosso sistema educacional se desenvolveu.

Tomamos como referência a trajetória do Programa Escola Aberta para expor uma compreensão da temática que parte do princípio segundo o qual a própria escola também se exclui quando não se percebe territorializada, ambientalizada, historicizada e parte integrante de seu meio social. Por meio dessa contradição, argumentaremos em favor das condições para que a escola exerça seu papel insubstituível no mundo contemporâneo: a escola é um dos últimos espaços sociais com a possibilidade de realizar-se como espaço social essencialmente dialógico e comunitário. Para tanto apresentamos os marcos históricos da institucionalização do modelo educacional brasileiro, à luz do qual justificamos a importância da relação escola/comunidade na definição do projeto político pedagógico da escola. Nessa justificativa relacionamos as experiências de educação de jovens e adultos reivindicadas como experiências de educação popular. Destacamos ainda o diagnóstico sobre os resultados da educação brasileira, pois o enfoque da qualidade recai sobre a taxa de escolarização, a distribuição geográfica da população, o rendimento familiar e o recorte étnico-racial; por último situamos o Programa Escola Aberta na condição de estratégia de mobilização da comunidade em vista do projeto político pedagógico. Para que escola seja, de fato, democratizada como instituição que reúne os saberes historicamente acumulados pela humanidade, não pode prescindir da interação com seu espaço geográfico, histórico, social e cultural sob a perspectiva da realização dos direitos sociais.

A discussão sobre inclusão social no contexto das políticas educacionais, realizada nas conferências mundiais, traduz uma nova concepção de sociedade onde as diferenças não podem mais ser vistas como condição de inferioridade e incompatível com a diversidade. Essa perspectiva suscita uma nova visão de mundo, sem preconceito, discriminação ou apartação, buscando meios de incluir na sociedade grupos sociais que por muito tempo foram estigmatizados como incapazes, inferiores e deficientes. Perante tal discussão, a primeira tarefa de inclusão que atribuímos aos propositores de políticas públicas é a de induzir a inclusão institucional: a inclusão da própria escola em relação à sua comunidade. Por isso o Programa Escola Aberta representa um instrumento de gestão que, ao favorecer a abertura da escola à comunidade da qual faz parte, estimula a vivência de processos dialógicos, capazes de dar vida ao projeto político-pedagógico. A escola precisa abrir-se para si mesma.

A integração escola e comunidade pressupõe a interação de saberes e vivências diferentes que poderão construir um novo sentido para o trabalho produzido na escola e um novo sentido para a própria função da escola na comunidade. Um trabalho que, ao invés de se pautar na repetição, incorpore processos de criação e possibilidades de transformação. Tal integração possibilitará o reconhecimento por parte da escola de suas contradições, suas imperfeições, suas possibilidades, seus desafios e conquistas e, conseqüentemente, a reflexão da escola sobre seu projeto político-pedagógico que, sistematizado ou não, passará a ocupar espaço de importância para o planejamento, execução e avaliação das ações em consonância com os desejos, necessidades e expectativas da comunidade escolar. Essa integração depende da construção de uma gestão democrática – construção que requer abertura e, sobretudo, coragem de lidar com o diferente, o inesperado, o surpreendente e que apresenta outro grande desafio: o controle social.

Marcos institucionais segundo a dimensão sociohistórica

Antes de ser apontada sob a condição de escola de massa, representa uma instituição milenar com quase 25 séculos de existência só na sociedade ocidental. Apesar de ter objetivos, metodologia, papel e públicos bem diferentes ao longo desses séculos, se caracterizou como elitista, excludente e intimamente ligada às classes dominantes (políticas, ritualísticas ou mercantis, segundo René Girard). Sua universalização está associada muito mais aos benefícios comprovados na formação do trabalhador fabril do que aos princípios democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade. A escola destinada às crianças nasce a partir da configuração de um novo modelo econômico, a partir da Revolução Industrial, com o objetivo de atender a demanda de formação da mão-de-obra. Portanto, é organizada de modo a produzir adultos com perfil técnico e disciplinados para realizar o trabalho requerido segundo o padrão produtivo capitalista. Sobre essa condição Marx lembra que “o novo sistema de produção aliena o homem do produto de seu trabalho exigindo dele novas posturas, novos valores, novos costumes” (MARX, 1979, p. 16). Essa alienação se realiza por meio de mecanismos ideológicos para os quais a escola desempenha um papel estratégico. A nova classe dominante – a burguesia – percebeu que “o trabalhador educado era um empregado melhor [...]

que havia sido adequadamente socializado às novas formas de produção, adaptado à hierarquia, à neutralidade afetiva” (TYACK, apud ENGUITA, 1989, p.144). Os conteúdos passam ser definidos muito mais com valores e costumes do que com os conhecimentos acumulados. Principia-se assim uma nova fase, na qual o conhecimento até então valorizado – como a filosofia no ordenamento político, ou o religioso, no ordenamento ritual – cede lugar para o ensino de valores e costumes. E a parcela de alunos das classes privilegiadas, que antes era pequeníssima, começa a aumentar, almejando-se atender toda a população. Inicia-se a pôr as crianças à força na escola. Para Althusser, todo mundo sabe que, na nova escola:

[...] aprende-se a ler, escrever e contar, algumas técnicas e ainda uma quantidade de outras coisas [...]. Aprende-se, portanto alguns “*savoir-faire*”. Mas o que todo mundo também “sabe”, isto é, o que ninguém quer saber, é que – ao mesmo tempo e junto com essas “técnicas” (leitura; escrita; cálculo) e esses “conhecimentos” (elementos de “cultura científica e literária”) que funcionam como determinados “*savoir-faire*” – aprende-se na Escola as “regras” das boas maneiras, isto é, da conveniência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é “destinado”: regras de moral e consciência profissionais, o que significa dizer, de forma clara, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, no final das contas, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1999, p. 74).

Apesar da contundência dessa crítica, muitos teóricos¹ “concordam com o fato de que, com o avanço do processo de industrialização, a escola passa a ser o lugar privilegiado de formação do novo trabalhador” (LUDKE, 1998, p. 36).

Já no século XVII, Comenius antecipava a idéia de escola democrática, ao defender que a Educação deveria atingir a todos, ricos e pobres, meninos e meninas, todos educados conjuntamente nos mesmos estabelecimentos. Autores como Pestalozzi, Dewey, Freire, Grossi, Ferreiro reforçaram essa convicção, muitos movimentos se organizaram, muitas lutas se travaram, mas ainda não conse-

1. Considerar (BOURDIEU, 1975; BOURDIEU; PASSERON, 1975; ENGUITA, 1989; TOURRAINE, 1993; VILLAS BOAS, 1993; PERRENOUD, 1995, 1999; FREITAS, 1997 ; LUDKE, 1998 ; ESTEBAN, 1999; BARRIGA, 1999 ; ALTHUSSER, 1999).

guimos construir um sistema de educação de boa qualidade para todos. Ainda prevalece o modelo de educação – embora com algumas oscilações do ponto de vista didático-pedagógico – que desempenha basicamente duas funções: a de produzir qualificações para atender ao processo produtivo e a de formar quadros para controle político.

A universalização do ensino, como prerrogativa de política pública, significou uma grande conquista para as classes populares, pois anunciou o acesso a saberes que antes eram limitados à minoria. Embora essa ação tenha se pautado em minimizar as diferenças sociais, ela continuou reproduzindo a mesma organização social: estratificada e injusta.

Apesar de a legislação educacional brasileira prever muitas inovações pautadas em grandes avanços do exercício da cidadania, a escola não conseguiu ensinar a todos e socializar o sucesso escolar tampouco se tornar prazerosa. Ao relacionar a qualidade da educação com a integração escola e comunidade, temos como pano de fundo o reconhecimento do arranjo social em que se situou o modelo educacional brasileiro em sua origem, destinado aos nativos e aos filhos dos colonos, pensada com a preocupação de domesticação². Com o fim do tráfico negreiro, em 1850, o modo de produção escravista viu-se premido a ser substituído pelo modo de produção capitalista dependente. Chegam os imigrantes (mão-de-obra assalariada), o café está em alta, enriquecendo a

2. A partir de 1549 com a Companhia de Jesus, teve início o primeiro modelo de educação institucionalizada, que, embora interrompido com a expulsão dos jesuítas, em 1759, deixou o legado de um ensino de caráter verbalista. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808 foram criadas as cadeiras que, aos poucos, foram transformadas em cursos superiores de medicina, odontologia, cirurgia, engenharia, obstetrícia, agricultura e instituído o ensino superior profissionalizante no Brasil. As aulas avulsas continuaram, e as aulas de ler e escrever cresceram em número, visto que os serviços públicos foram ampliados. Contrariamente ao senso comum vigente, os professores eram mal remunerados e quase inexistentes, e a educação escolar já era uma área sem prestígio. A profissão era exercida na grande maioria por amadores e práticos que pagavam taxas para obter licenças para trabalhar. O período de 1808 a 1822 pode ser considerado como o início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar como necessidade deste. Em 1822 com a proclamação da independência não houve modificação radical, pois foram mantidos a escravidão, o latifúndio e a monocultura para exportação. Em 1824, a constituição imperial incluía alguns preceitos educativos liberais como a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (o que excluía explicitamente os negros escravos e implicitamente as mulheres). Os escritos de Machado de Assis revelam, em 1879, que apenas 30% do povo brasileiro sabia ler, 70% jazia em profunda ignorância, votando do mesmo modo que respira, sem saber por que nem o quê. O decreto nº 7.247 de 1879, apresentado por Leônício de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino e o auxílio para entidades privadas que criassem essa modalidade de ensino. Em 1891, a constituição republicana retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução, condicionando ao mesmo tempo, o exercício do voto à alfabetização.

aristocracia agrária, que precisa aplicar para produzir capital. Tudo isso acabou dinamizando a economia, fazendo surgir pequenas manufaturas e a urbanização que impulsionaram as reformas educacionais em quase todos os estados brasileiros. A partir de 1920, movimentos civis e oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo que era visto como um mal social, uma chaga. Tal pensamento só foi repensado a partir da década de 1960, quando o adulto analfabeto não mais é visto como criança, incapaz e marginal. Durante aquele período acreditava-se na total desvinculação do analfabetismo das dimensões estruturais dos sistemas econômicos, sociais e político – crença que perdura, no senso comum, até os dias atuais.

Em 1932 o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova exigiu e defendeu o direito ao ensino integral para todos e sua obrigatoriedade. Como fruto desse movimento, a constituição de 1934 reconheceu a importância da escola como espaço para um projeto de sociedade democrática e, portanto, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos e obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, obrigatório e extensivo às pessoas adultas. Com o golpe instituindo o Estado Novo, a constituição de 1937 retrocedeu às conquistas legalmente alcançadas, deslocando a noção de direito para as de proteção e controle.

Os anos 60 foram marcados pela teoria/ação de Paulo Freire e referenciam a justificação da relação escola e comunidade na definição do projeto político pedagógico, a partir das experiências bem-sucedidas com alfabetização de pessoas jovens e adultas. Freire introduz reflexões sobre a função e os objetivos da escola, aproximando educação e política, escola e sociedade, aprendizagem e ensinagem, cultura e ciência. Com o golpe de 1964, as ações populares foram reprimidas e, em 1967, o governo militar tecniciza e assepsia a escola novamente. Mesmo com o salto na cobertura escolar primária verificada no período, a educação segue sem dialogar com a comunidade, e a técnica impera novamente. Durante aquele período, paralelamente, os grupos que se dedicavam à educação popular continuaram atuando, mesmo que realizando um trabalho mais isolado e clandestino. Na verdade, o período de 1964-1974, embora tenha sido de grande repressão, devido ao regime militar, foi rico de movimentos³ de resistência, sendo um período de grande efervescência

3. MR-8, movimentos estudantis, movimentos grevistas, Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Brasil (CEBs), Movimentos das Pastorais de Periferia Urbana em S.Paulo, Movimento do Custo de Vida, Movimento dos Loteamentos Clandestinos (MLC).

da esquerda brasileira. Desde a metade dos anos 1970, a sociedade iniciou um processo de reação ao autoritarismo e repressão, organizando-se em movimentos populares⁴ e rearticulando-se como sociedade civil, o que criou um clima de esperança para a retomada da democracia. Tal período foi um dos mais ricos momentos da história do país no que diz respeito a lutas, movimentos e, sobretudo, projetos nacionais.

Em 1980, no contexto da redemocratização do país, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) teve como meta a redução das desigualdades, entendendo a educação como direito fundamental capaz de promover a cidadania, atender aos objetivos de desenvolvimento cultural, ampliação de experiência e vivência e de aquisição de novas habilidades. O supletivo teria que contar com a mobilização comunitária inovadora e de tendência não-formal – pode ser apontado como o reinício do diálogo entre escola e comunidade. É naquela década que a educação vive um momento de ruptura de paradigma e proliferação de propostas pedagógicas (notadamente o construtivismo) associadas a aspectos de ordem externa – como a própria mudança nos modos de relação na sociedade diante das transformações que ela vem sofrendo: crise econômica, desemprego, políticas neoliberais, queda do Leste Europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado etc, como também a fatores internos aos próprios movimentos que também refletem o desenvolvimento dessa crise.

Algumas das explicações a essa crise são de ordem externa e advêm da dependência dos movimentos populares no desenvolvimento de projetos políticos. Na década de 1980 a maioria dos movimentos populares dependia de assessorias externas, sendo conduzidos por projetos de instituições como partidos políticos e a Igreja Católica. Após a constituinte, a maioria dos movimentos desmobilizou-se. Algumas de suas lideranças dirigiram-se para partidos políticos ou para cargos nas administrações públicas ou por indicações para concorrerem a cargos eletivos.

Em 1985 extinguiu-se o Mobral, dando lugar para a Fundação Educar, que por sua vez foi extinta em 1990 como ação da política privatizante, do estado mínimo, do enxugamento da máquina administrativa e da retirada de subsídios estatais.

4. Movimentos pela redemocratização do país, movimentos feministas, criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento pela Anistia, retomada do Movimento Sindical, movimento estudantil, greves, Movimentos de Professores, Movimento dos Transportes Coletivos).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso iniciou a implementação de reforma educacional que seguiu os mesmos passos de seu antecessor: diminuindo gastos públicos mediante cumprimento de acordos com agências internacionais de financiamento. Um exemplo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passa por um período de marginalização visível nos documentos legais: a Emenda Constitucional n.º 14 de 1996 ao suprimir o dever do Estado e da sociedade para erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental; desobrigação do Estado de aplicar metade dos recursos vinculados à Educação em EJA; a exclusão da EJA do cômputo de matrículas para efeito de cálculos dos fundos do Fundef, o que gerou desestímulo dos municípios e estados a expandirem a Educação de Jovens e Adultos; a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – redução da idade mínima para prestar exames supletivos, fixadas em 15 e 18 anos para o ensino Fundamental e Médio, respectivamente; a abolição do subsistema de ensino supletivo; a aceleração dos estudos passa a ser reconhecida como mecanismo legítimo de correção de fluxo.

A década de 1990, no entanto, também foi rica, quando observada sob a óptica de conferências internacionais sobre a Educação. Entidades internacionais (como a UNESCO, OIT, Unicef, OMS entre outras), governantes e órgãos públicos, organizações não-governamentais e movimentos sociais discutiram diferentes temas e problemas relativos ao desenvolvimento de países, delinearam metas e assumiram responsabilidades frente a eles. É naquela década que se amplia a discussão sobre a necessidade do projeto político pedagógico das escolas e da participação das comunidades escolares em sua proposição. Retoma-se assim, pelo menos teoricamente, a reaproximação da escola de suas comunidades. Podemos citar ainda a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, como um referencial na construção da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação aqui no Brasil. Na ocasião, a Conferência Declaração Mundial de Educação Para Todos definiu metas a serem alcançadas até o ano de 2000 no que se refere à satisfação das necessidades básicas das populações. No entanto, no Brasil, essa concepção de educação foi assumida exclusivamente como reforma do sistema escolar. A educação básica reduziu-se à educação formal, tendo como foco a educação infantil e o ensino fundamental para crianças. Ficaram excluídos desses processos os jovens e adultos e os diversos âmbitos educativos, para além daqueles relativos aos ambientes escolares.

Em 2000, o Plano Nacional de Educação faz algumas previsões em relação à alfabetização de pessoas jovens e adultas para os próximos cinco anos: alfabetização de dez milhões de pessoas até 2005, quadruplicando o atendimento desse público no ensino médio. Ainda em 2000 realizou-se em Dakar, o Fórum Mundial da Educação (FME) com o objetivo de avaliar os progressos previstos diante dos compromissos assumidos até então. Feita a constatação de que nenhum dos prazos foi cumprido, e os prazos são prorrogados para 2015.

Não podemos deixar de citar a importância do Fórum Social Mundial (FSM) como instância privilegiada que nossa sociedade organizou a fim de discutir, pensar e planejar novas formas de viver o mundo na diversidade de idéias que ele representa, porém na unidade de sonhos que se querem possíveis. Portanto, o FSM e o Fórum Mundial de Educação (FME) constituem espaços de significativa importância para a reflexão e compreensão das mudanças na organização da sociedade que eles mesmos espelham.

Outra sociedade se configura em termos de rede e parece estar caminhando no que se refere à abertura das escolas às comunidades e às possibilidades de diálogo entre educação formal e não-formal. Existem projetos de escolas espalhados por todo o Brasil, que têm se proposto a dialogar com a comunidade de modo a construir novo cotidiano e novas práticas de gestão escolar, mais participativa e democrática. Essas ações têm acontecido de forma isolada, ou seja, através da iniciativa da própria escola em uma determinada região ou através da implementação de algum projeto político que muda de governo em governo. Isso aponta para importância de programas educacionais que envolvam a participação direta da comunidade em sua execução, pois assim a probabilidade de solidificação e continuidade destes é maior.

Diagnóstico

O quadro histórico descrito tem rebatimento nos resultados da educação brasileira. Devemos reconhecer o avanço das políticas de universalização do atendimento ao ensino fundamental. De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para

95,3%⁵. No entanto o Brasil ainda exibe um ensino fundamental de péssimo resultado nas avaliações nacionais e internacionais, caracterizado pela distorção idade/série, fruto de taxas elevadas de repetência, que marcaram profundamente todo o sistema, além de uma baixa abrangência do ensino médio e ínfima no ensino superior.

No ensino fundamental, encontra-se hoje um contingente muito grande de crianças, dentro da própria escola, que não sabem ler e escrever (39%)⁶. Cabe destacar ainda que 35% dos analfabetos absolutos de hoje passaram pela escola⁷. Comparativamente: temos um dos mais baixos índices de escolaridade na América Latina com taxa de analfabetismo adulto maior que a do Peru (10,1%), da Colômbia (8,4%), Equador (8,4%) e Paraguai (6,9%)⁸. Com o agravante de que os alunos das escolas públicas vêm apresentando os piores resultados nas avaliações ao longo da última década. Comparando-se os resultados obtidos pelo Sistema Brasileiro de Avaliação Escolar (Saeb) nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, percebe-se uma queda no desempenho dos alunos (os resultados obtidos são de 188,3; 186,5; 170,7 e 165,1 respectivamente). Se compararmos o primeiro e o penúltimo Saeb averiguamos uma queda de 13% no desempenho. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste essa queda foi de 21,1% e 17,6% respectivamente – atribuída à pouca competência na leitura e interpretação de textos (análise síntese do Saeb)⁹.

O urbano-centrismo também se faz sentir nos indicadores educacionais e na distribuição da educação: o tamanho dos municípios influencia na escolaridade da população. Nos municípios de pequeno porte a média de anos de estudos fica em quatro anos e nos de grande porte ou metrópoles essa média sobe de seis a quase oito anos de estudos.

Outra constatação importante que influencia a defasagem escolar é o rendimento familiar *per capita*. Dos estudantes não-pobres 29,8% terminam o ensino fundamental com a idade correta,

5. SAEB, 2003.

6. SAEB, 2003.

7. BRASIL, 2003

8. BRASIL, 2004.

9. INEP, 2002.

enquanto que apenas 7,3% dos pobres concluem-no. Entre a população com 25 anos ou mais, a média de anos de estudo dos mais pobres era, em 2002, de 3,4 anos e, entre os mais ricos de 10,3 anos de estudo. Os indicadores educacionais são a tradução das desigualdades sociais, com um agravante: quando a educação é desigual, ela desiguala.

Ao efetuarmos um corte étnico/racial a desigualdade educacional torna-se ainda mais perversa. Segundo Henriques (2002), a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª série enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª e 78,7% na 8ª. Apenas 20,4% das crianças de 15 anos concluem a 8ª série, sendo que, para os negros, apenas 8,7% com 15 anos concluem a 8ª série.

Podemos verificar que na série histórica estudada, todos os indicadores educacionais apresentam melhoras diferentemente no corte de raça: ingresso, conclusão, acesso, desempenho, escolaridade. Contudo, em todas as taxas estudadas por Henriques (2002), comparando-se os anos de 1992 e 1999, a melhora foi maior para a população branca do que para a negra. O progresso dos brancos é maior que o dos negros que, se mantido, aponta para um cenário de ainda maior desigualdade educacional e, conseqüentemente, social. À exceção da conclusão na 1ª série, que os brancos passaram de 51,5% para 59,9% e os negros passaram de 28,3% para 46,3%, entre 1992 e 1999, a melhora para os brancos foi maior que para os negros.

A diferença de escolaridade entre negros e brancos nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial e cultural das escolas. Ocorreram progressos no sistema, mas não nos padrões históricos de desempenho que denunciam alguns mecanismos e práticas de discriminação: preconceito incutido na cabeça do professor; incapacidade profissional de lidar com a diversidade; conteúdo preconceituoso; ascendências étnico-raciais, sociais e econômicas que juntas, desestimulam o alunado negro e de classe popular e prejudicam seu aprendizado. Para tanto, a abertura das escolas e o fortalecimento da relação escola comunidade pode contribuir para o enfrentamento dessa violência simbólica (BOURDIEU, 1975) exercida pelas escolas e um diálogo entre saberes e valores de raças, classes e culturas diferentes.

Políticas da Secad para o tema

O Governo Federal por meio do Ministério da Educação reconheceu a necessidade de intervir no quadro descrito e tem planejado, definido e financiado políticas relativas ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico/cultural do país pela e na educação. O reconhecimento de que o acesso à educação básica é direito de todos, e que ela se inicia com a aprendizagem das letras, se consolidou em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, responsável pela elaboração e execução das políticas públicas visando à educação democrática e de qualidade como estratégia de inclusão social e a sua implementação para setores específicos da sociedade que são excluídos da educação formal brasileira, seja pelo não-acesso, seja pelo fracasso escolar.

A Secad/MEC conta com o envolvimento e o apoio dos diversos segmentos organizados da sociedade civil brasileira e é um passo decisivo na concretização de um projeto nacional que atenda às legítimas expectativas da grande maioria da população, e como a relação escola/comunidade é imprescindível para esse projeto de sociedade e, conseqüentemente de educação que este governo pretende, instituiu O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, criado pela Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004. O Programa Escola Aberta foi lançado nacionalmente em 15 de outubro de 2004, sob a coordenação da Secad do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO. Conta ainda com o apoio dos Ministérios do Esporte, da Cultura, do Trabalho e Emprego, além das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que aderirem ao programa. Pretende ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação, de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares.

Referendado pela experiência bem-sucedida da UNESCO com o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, em funcionamento desde 2000, o Programa Escola Aberta é fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO, promove, em parceria com 74 secretarias de educação municipais, cinco estaduais e com a Secretaria de Educação do DF, a abertura de escolas públicas de ensino fundamental e médio

localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade.

A abertura das escolas nos fins de semana, com oficinas ofertadas e demandadas pela própria comunidade têm possibilitado maior aproximação desta à escola. O reconhecimento da cultura e dos saberes populares possibilita não só novas aprendizagens no âmbito escolar, mas também diminui os muros que separam o espaço escolar de sua comunidade. Jardins floridos começam a dar lugar aos muros altos da escola. Pichações dão lugar à arte da grafiteagem; espaços vazios no final de semana se transformam em pólos de encontro, cultura, entretenimento, aprendizagem, lazer e alegria para todos.

A escola para todos é uma das prerrogativas do programa, que pretende transformar o espaço escolar em palco para a construção e exercício da cidadania: um espaço de construção da cultura de paz; do respeito às diversidades étnicas, religiosas, lingüísticas, de gênero, classe social e orientação sexual; da solidariedade, da autonomia, da sustentabilidade ambiental e do trabalho como forma de transformação do ser humano e da sociedade. Ademais, ao oferecer espaços de lazer, cultura, entretenimento, formação inicial para o trabalho, sob a forma de oficinas, o programa contribui para a integração de jovens que vivem em regiões metropolitanas em situação de risco social e vulnerabilidade, oferecendo novas chances de socialização e aprendizagem.

Embora seu público prioritário seja os jovens, por estes se constituírem em maior alvo de violência no Brasil, o programa oferece atividades para todas as faixas etárias, estimulando a convivência de gerações diferentes e apostando na riqueza proveniente do diálogo entre elas.

O gerenciamento e a execução do programa aos finais de semana não está ancorado no corpo de funcionários da escola, e sim na própria comunidade. Por exemplo, o Coordenador Escolar, responsável pela relação entre o Programa Escola Aberta, a unidade escolar e a comunidade do entorno, é um líder comunitário. Deve ser bem articulado e ter um nível de envolvimento desejável com o jovem e as comunidades interna e externa à escola, com vistas a proporcionar a criação de vínculos. O coordenador escolar deve ser indicado pelo diretor escolar entre pessoas de

sua inteira confiança. É esse coordenador que se responsabilizará pela abertura da escola no final de semana. É ele que identifica demandas e talentos da comunidade a fim de compor o cardápio de oficinas que funcionarão no final de semana. É formado para entender que a diversidade e variedade de objetivos devem ser atendidas nessa composição: oficinas de cultura, esporte, lazer, educação, formação inicial para o trabalho; oficinas formativas, informativas e de lazer etc.

Também contamos, nos finais de semana, com o Professor Comunitário – um ator proeminente no contexto escolar, responsável pela interlocução entre o que acontece no espaço escolar do final de semana e a escola regular. É um professor escolhido pelo diretor entre os professores ou os especialistas efetivos da escola, considerando o perfil de liderança. É responsável, ao lado do coordenador escolar, pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade. Sua atuação é mais especificamente voltada para levar a escola à comunidade. No que se refere ao planejamento das oficinas espontâneas, advindas das demandas da comunidade e/ou dos talentos locais, auxiliará o coordenador escolar. Esse ator desempenhará um papel fundamental no sentido de estreitar os elos entre os aspectos de educação formal e informal da escola participante, aproximando as atividades realizadas nos finais de semana daquelas de educação regular desenvolvidas durante a semana, abrindo as portas para a educação de tempo integral.

Para condução das oficinas, contamos com os Oficineiros, que podem ser voluntários ou remunerados. São identificados entre os talentos da comunidade e responsáveis pela realização das atividades nas oficinas. Atuará conforme a demanda de necessidades da comunidade, desenvolvendo ações culturais, esportivas, de lazer, de saúde coletiva, de qualificação profissional, entre outras, em conformidade com as orientações do coordenador escolar.

Em nível de Secretaria, contamos com o Coordenador Interlocutor, responsável por dar o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades no estado ou nos municípios; Coordenadores Temáticos – Cultural, Esportivo e Pedagógico – responsáveis pela organização de atividades de integração entre todas as escolas beneficiadas pelo programa; e, Supervisores – na proporção média de um para cada cinco escolas –, responsáveis por inspecionar as escolas, nos finais de semana, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Programa Escola Aberta, verificando se as ações

previstas para o programa estão sendo efetivamente executadas. Todos esses atores deverão ser, preferencialmente, professores da respectiva rede.

Espera-se que, com esse desenho, o programa fortaleça a relação entre a escola e a comunidade escolar, possibilite a aproximação entre o cotidiano da escola e a vida da comunidade, transformando o espaço físico em local de convivência e aprendizagem para as famílias que habitam o bairro onde ela se encontra. Pretende-se também a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e de relação entre diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida.

A “qualidade da educação” com a qual o programa pretende contribuir, não é entendida aqui como aumento da aprendizagem de conhecimentos escolares específicos e sua mensuração, e sim de forma mais ampla, como formação para a cidadania, encontrando respaldo na literatura científica e legislação. Com o Programa Escola Aberta, a escola pode tornar-se espaço para o desenvolvimento de ações sociais comunitárias, de realização de atividades que valorizem a cultura local e atendam a necessidades da comunidade.

Assim, o programa pode contribuir para a ressignificação da escola pela comunidade e para a construção do pertencimento, principalmente, para grupos de alunos diretamente ligados a fenômenos de violência escolar como reação ao fracasso na aprendizagem e à violência simbólica exercida pela escola.

Bibliografia:

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. 2.ed. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC-Inep 2000.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 51-82.

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2004.
- _____. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC, 2003.
- DUARTE, N. D. *O professor e o erro*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos, 1534–1930*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 247 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus 1997.
- GOHN, M. da G. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Edições Loyola, 1995. 213 p.
- GROSSI, E. P. *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. *Didáticas*, v. 1, 2 e 3. Porto Alegre, RS: Paz e Terra, 1990.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação, os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23- 34.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PERRENOUD, P.: *Avaliação entre duas lógicas: da excelência a regulação das aprendizagens*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ofício de aluno e sentido da aprendizagem escolar*. Portugal: Porto Editora, 1995.

SCÁRDUA, M. P. Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

STREK, D. R.. O fórum social mundial e a agenda da educação popular. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, n. 26, p. 58-68, 2004.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

TOURRAINE, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 306 p.

ESCOLA ABERTA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Ricardo Henriques

Assessor do Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

A possibilidade de assegurar uma educação de qualidade para todos encontra-se no centro dos desafios da política educacional contemporânea. Não é por acaso que o enunciado – educação de qualidade para todos – é um dos principais eixos de formulação e intervenção da UNESCO, com forte respaldo nas agendas educacionais dos países-membros.

Na realidade brasileira, e latino-americana, tanto o conceito de “qualidade” como a orientação “para todos” estão submetidos a fortes limitações.

Por um lado, apesar de observarmos a universalização do acesso ao ensino fundamental – traduzida nos cerca de 95% de crianças brasileiras com sete anos de idade na escola, a permanência nos sistemas de ensino ainda está distante dos cenários que assegurariam um patamar de escolaridade equivalente ao ensino básico completo. De cada 100 crianças que entram na primeira série, 60 concluem a oitava série do ensino fundamental e somente 40 terminam o ensino médio. Quando consideramos a dívida educacional frente às gerações passadas, vemos que cerca de 65

milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade não concluíram o ensino fundamental. Além disso, as populações indígenas e quilombolas e as pessoas portadoras de deficiência apresentam significativos déficits de atendimento no ensino regular. É evidente que não podemos caracterizar essa realidade como de uma “educação para todos”.

Por outro lado, no que se refere à qualidade do ensino os indicadores de avaliação do desempenho escolar atestam a fragilidade em que nos encontramos. A comparação internacional, guardadas as várias ressalvas disponíveis na literatura, nos indica o fraco posicionamento do Brasil quando recorremos ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) realizado a partir da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa procura estabelecer um padrão de avaliação acerca da capacidade de estudantes do ensino secundário, com 15 anos de idade, nos domínios da linguagem, matemática e ciências. Foi aplicado em 32 países nos anos de 2000 (ênfase em língua portuguesa) e 2003 (ênfase em matemática) e em 57 países no ano de 2006 (ênfase em ciências). O Brasil ficou colocado, respectivamente, em último (em leitura), penúltimo (em matemática) e 52º (em ciências). Os diversos sistemas nacionais de avaliação¹, incluindo avaliações tanto de conteúdo disciplinar como de habilidades e de competências, atestam a heterogeneidade dos resultados e, sobretudo, baixo desempenho no que se refere à aprendizagem esperada pela maioria de nossos estudantes do ensino fundamental e médio. As métricas disponíveis de uma “educação de qualidade” não nos indicam otimismo.

O processo histórico de massificação do acesso não veio, portanto, acompanhado das garantias de permanência e de qualidade nos sistemas de ensino. No entanto é evidente que, nos últimos anos, existem progressos no que se refere aos instrumentos e à implementação da política educacional. Destaca-se, em particular, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem estabelecido caminhos para superação desses limites. Entre as cerca de 40 medidas que compõem o PDE podemos ressaltar: (i) a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que representa uma

1. Ver, em particular, os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); da Prova Brasil (Avaliação do Rendimento Escolar) e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), todos sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

evolução do Fundef e estrutura o sistema de financiamento da educação básica a partir de uma abordagem sistêmica da educação (da educação infantil ao ensino médio) com incentivos diferenciados para superação dos principais estrangulamentos das redes de ensino; (ii) o estabelecimento de planos de metas por parte de estados e municípios comprometidos com estratégias de planejamento e de gestão educacional e com resultados de desempenho e aprendizagem medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); (iii) a atenção para as vinculações entre ensino médio e ensino profissionalizante; e (iv) a formatação de um plano integrado de formação e valorização dos professores.

Os caminhos para assegurar acesso, permanência e qualidade são múltiplos e, evidentemente, complementares. Em grandes linhas, o escopo, a intensidade e a natureza dos desafios deveriam estimular os gestores da educação a mobilizar conhecimentos e práticas dos vários atores sociais da comunidade escolar para garantir ousadia na inovação e na experimentação de processos que aumentem a capacidade de aprendizagem de nossos alunos. Sem procurar estabelecer uma hierarquia entre caminhos possíveis, destaca-se a potencialidade da agenda de educação integral para produzir impactos sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e sobre a motivação de estudantes e de professores.

O Programa Escola Aberta deve ser entendido como dimensão estratégica na construção da agenda de educação integral para as escolas públicas brasileiras. De forma criativa (e talvez não antecipada na origem) a existência de atividades múltiplas e participativas nos finais de semana permitiu a definição de uma atitude pedagógica que viabiliza transportar para o cotidiano da sala de aula a força da experiência de se romper com as implicações limitantes de uma escola fechada aos saberes e práticas tradicionalmente externos à rotina escolar. É evidente que não basta abrir a escola nem supor que o potencial de educação integral é imediatamente realizável a partir dos finais de semana.

O acompanhamento do programa desde sua origem até o estágio alcançado em 2008 permite identificar como o Escola Aberta evoluiu no sentido de aumentar o universo de possibilidades inovadoras de ensino-aprendizagem e de contribuir para a constituição de uma identidade cidadã associada à disseminação de uma escola pública em tempo integral.

Do ponto de vista institucional o posicionamento do Programa Escola Aberta no marco referencial da educação integral está vinculado à estratégia de ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação. As atividades da Secad têm como referência o compromisso, no campo educacional, com o enfrentamento da desigualdade. E fazer da desigualdade tema central das políticas públicas implica redefinir a relação entre os domínios da economia e do social. Estabelecer uma relação de equivalência (e não de subalternidade) entre o econômico e o social de modo a construir uma agenda de desenvolvimento que seja realmente promotora de redução das desigualdades. Essa abordagem acerca dos horizontes do desenvolvimento mobiliza, entre outras, a possibilidade de repactuar os procedimentos acerca do desenho e da implementação das políticas públicas a partir da valorização positiva das diferenças. A diversidade apresenta-se como dimensão relevante para organizar os campos de produção de cidadania em um ambiente econômico e social marcado por fortes relações de desigualdade.

Nesse contexto, a condução do Programa Escola Aberta buscou repensar os modos de ensino e aprendizagem e as relações entre escola e comunidade de forma a romper com as rotinas e os modos de agir conformados com a desigualdade e a sua suposta condição de incontornabilidade. As possibilidades de, por um lado, articular, no ambiente escolar, as dimensões do mérito e da relevância e, por outro lado, de reconhecer o valor da diversidade na produção de conhecimento, organizam os contornos de uma pedagogia política que redefine as potencialidades dos sistemas de ensino em atrair, mobilizar e encantar crianças, adolescentes e jovens.

A implementação do Programa Escola Aberta sob responsabilidade do Ministério da Educação começa no ano de 2004 em 55 escolas do município de Belo Horizonte e chega em 2008 a cerca de duas mil escolas públicas distribuídas em todos estados brasileiros. A compreensão da evolução histórica do programa torna-se mais esclarecedora se o decompomos em três períodos, ou melhor, em três gerações.

A primeira geração corresponde a uma fase de incubação, é anterior à participação do Ministério da Educação e, portanto, à própria denominação “Escola Aberta”. Esse período fundador corresponde ao modelo do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz de

formulação e responsabilidade da UNESCO. O Programa Abrindo Espaços, que no contexto de nossa reflexão organizou a experiência piloto para a construção do Programa Escola Aberta, foi concebido no ano 2000 no âmbito da celebração do Ano Internacional da Paz e contou com a adesão inicial dos governos dos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco e, posteriormente, da Bahia e de São Paulo². Apesar de os estados respeitarem o mesmo fio condutor proposto pela UNESCO, tratava-se, na prática, de quatro programas na medida em que cada governo estadual definiu um nome para o programa e, sobretudo, desenvolveu um sistema específico do ponto de vista institucional, operacional e de incentivos; além de não contar com a participação do Governo Federal.

O Programa Abrindo Espaços era organizado analiticamente a partir da tentativa de compreensão das implicações da violência sobre a juventude e do desejo de disseminar uma cultura de paz dentro das escolas. Não há nesse momento a intenção de caminhar em direção a uma abordagem de educação integral. A justificada preocupação com a cultura de paz deriva, entre outros, dos resultados de pesquisas conduzidas pela UNESCO que evidenciaram o aumento da violência, sobretudo entre jovens de comunidades populares das regiões metropolitanas, a partir do entardecer da sexta-feira até a noite de domingo³.

Resumidamente, a proposta consistia em abrir escolas nos fins de semana para acolher a juventude que não contava com espaços alternativos de lazer, esporte e cultura, entre outros. As escolas participantes do programa eram, prioritariamente, de ambientes socialmente fragilizados das regiões metropolitanas. O diretor da escola identifica uma liderança comunitária que se responsabiliza por mapear as potencialidades socioeducacionais a serem desenvolvidas por membros da comunidade em que a escola está inserida. Esse mapeamento traduz-se em oficinas de cultura, esporte e lazer a serem realizadas na escola durante o final de semana sob responsabilidade deicineiros majoritariamente escolhidos na comunidade. A implementação desse processo aproxima

2. Destaco que meu primeiro contato profissional com o programa Abrindo Espaços ocorre no ano de 2002 quando ocupava a função de Coordenador de Desenvolvimento Humano do Governo do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela ação integrada das políticas sociais das secretarias de Educação, Saúde, Meio Ambiente, Cultura, Trabalho, Assistência Social e Direitos Humanos.

3. Ver a série Mapa da Violência: os jovens do Brasil organizada pelo professor Julio Jacobo Waiselfisz, cujo primeiro número é publicado em 1998 pela Editora Garamond.

o equipamento escolar dos moradores da comunidade, aumenta a integração com as famílias dos alunos, e a partir da redefinição da condição pública do espaço das escolas acreditava-se que seria possível alcançar um benefício derivado bastante motivador: a diminuição da violência nas escolas e em seu entorno.

A segunda geração do programa teve início no final do ano de 2004 e corresponde à institucionalização do Programa Escola Aberta como uma proposta do Ministério da Educação que incorpora os princípios e avanços da experiência do Programa Abrindo Espaços e os aplica ao cenário nacional como política pública do Governo Federal⁴. A segunda geração é uma evolução e transformação em relação ao desenho inicial. Em meados de 2005, o programa passou a buscar formas de influenciar o processo de ensino-aprendizagem a partir da redefinição da relação escola-comunidade. Antes essa questão era subjacente à proposta que focava mais as dimensões de redução da violência. Os esforços do Ministério da Educação se concentraram em promover uma gestão eficiente, com redução da burocracia, aumento do comprometimento das redes estaduais e municipais, melhoria no controle social sobre a qualidade das oficinas ofertadas e construção de uma espinha dorsal que expressasse os componentes de uma política pública nacional com respeito às especificidades locais.

A terceira geração do Programa Escola Aberta assume contornos entre meados de 2006 e início de 2007. O programa passa a contar com mecanismos inovadores para a implementação da estratégia que combina, de forma virtuosa, autonomia da escola, participação comunitária e efetividade na aprendizagem.

Quatro elementos podem ser destacados na constituição dessa terceira geração do programa. Em primeiro lugar, e em consonância com as melhorias de gestão realizadas no período anterior, se institucionaliza um sistema de financiamento com agilidade administrativa e capacidade de assegurar autonomia de gestão das escolas. Do ponto de vista da gestão no Ministério da Educação,

4. O programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a juventude foi criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Resolução CD/FNDE nº 052 de 25 de outubro de 2004. Além do acordo de cooperação técnica entre o MEC e a UNESCO, o programa conta com a participação dos Ministérios da Cultura (MinC), do Esporte (ME) e do Trabalho e Emprego (TEM).

a transferência dos recursos do programa passa a ser feita diretamente para as unidades escolares (sem passar pelas secretarias de educação) garantindo maior rapidez e eficiência e aumentando o comprometimento e a responsabilização dos diretores das escolas, de acordo com os princípios democráticos do processo de descentralização⁵.

Em segundo lugar, além das novas rotinas de participação das famílias no cotidiano da escola, se consolida o cenário de definição do perfil e dos horizontes de participação de vários atores sociais. Para além do fortalecimento do papel do Coordenador Escolar (liderança comunitária responsável pelo mapeamento das oficinas e mobilização dosicineiros) se institui a figura do Professor Comunitário – professor da escola formalmente responsável pela articulação com o Coordenador Escolar e, sobretudo, pelo rebatimento das atividades do final de semana no cotidiano da escola durante o período regular de ensino. Coordenador Escolar e Professor Comunitário, articulados com o Diretor da escola, se responsabilizam por criar os fluxos do processo de mão dupla em que a escola invade a comunidade e a comunidade invade a escola. As oficinas do fim de semana transbordam para atividades da semana produzindo vínculos entre o despertar do protagonismo da comunidade e a produção de conhecimentos no cotidiano escolar.

Em terceiro lugar, se estabelecem fios condutores entre a agenda nacional e as especificidades locais a partir do estímulo à realização de oficinas com conteúdos e metodologias comuns; destacando-se, em um primeiro momento, as oficinas de leitura e de direitos humanos. Em quarto lugar, se organiza o sistema de gestão e supervisão do programa na esfera local e, em particular, se institui o Comitê Metropolitano⁶, que permite aumentar a capacidade de análise e antecipação sobre as especificidades de cada região e, simultaneamente, contribuir para maior aderência aos desafios comuns de consolidação da gestão e da proposta pedagógica no contexto de uma política educacional nacional.

-
5. A transferência de recursos do programa Escola Aberta passa a ser uma ação específica do “Programa Dinheiro Direto na Escola – Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana”. Em média são repassados R\$ 20.000,00 para cada unidade escolar em uma única parcela anual.
 6. O Comitê Metropolitano é formado por representantes das secretarias municipais e da Secretaria Estadual de Educação, um membro da Unidade Gestora do Programa (UGP) da coordenação nacional e, quando for o caso, consultores representantes do MEC e da UNESCO das Unidades Locais (ULE).

Além dos quatro elementos acima que promoveram um reposicionamento estratégico do Escola Aberta, cabe ressaltar a articulação direta com o Programa Conexões de Saberes, este também sob responsabilidade da Secad/MEC. O Programa Conexões de Saberes trabalha com jovens universitários de origem popular que estudam nas Universidades Federais⁷. Esses jovens, selecionados localmente a partir de critérios que consideram, entre outros, renda, território de moradia e escolaridade dos pais, recebem um tratamento tutorial que simultaneamente reforça a capacidade de estudos e envolve o jovem em um esforço de pesquisa empírica voltada para dimensões de inclusão social, preferencialmente referida a seus territórios de origem.

A articulação entre Escola Aberta e Conexões de Saberes estabelece uma interação virtuosa entre a universidade e o ensino fundamental e médio, à medida que os jovens universitários – egressos dos espaços populares e estudantes de universidade federais – retornam aos territórios de origem atuando comoicineiros nas escolas públicas. O reconhecimento mútuo das questões relevantes para o ambiente da escola pública e o sinal positivo da trajetória de êxito dos jovens universitários engendra vínculos entre os estudantes da escola pública e da universidade pública que permitem concretizar processos pedagógicos em que “jovens educam jovens”⁸, elevando a motivação e a qualidade das trocas e da aprendizagem.

A terceira geração do Programa Escola Aberta gera inovações metodológicas referidas aos conteúdos e aos modos de implementação das atividades e busca promover a qualidade do ensino pela superação do isolamento da escola em relação às suas comunidades sinalizando com o horizonte de uma escola em tempo integral.

O Escola Aberta inova em suas práticas e se estrutura como catalisador de uma dimensão transformadora que procura redefinir caminhos usuais contribuindo para mudanças que trilhem o fluxo da comunidade para a escola, do fora para dentro, do não-regular para o regular. Busca-se

7. O programa Conexões de Saberes encontra-se em 33 universidades federais mobilizando cerca de 1.400 jovens em todos estados.

8. Para mais uma abordagem de processos educativos em que “jovens educam jovens” ver a agenda de Educação Ambiental no âmbito da Secad/MEC, em particular, as experiências das Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.

fomentar outra atitude frente aos saberes das comunidades e descobrir como os saberes da escola podem estabelecer vínculos dialógicos com o saber não-formal, a partir de estratégias de compartilhamento, de encantamento e de sedução e não de submissão e subalternidade.

Há muito a escola brasileira tenta responder a esse desafio: o de promover o encontro com os conhecimentos e valores sociais locais e o de construir um ambiente de aprendizagem criativo, atraente, prazeroso e participativo criando caminhos para a consolidação de uma democracia substantiva que se traduza na ação cotidiana de respeito e valorização da diversidade, da liberdade, da solidariedade, da cidadania e, também, da alegria, do lazer, da confiança e da esperança. O Escola Aberta experimenta dimensões dessa inquietação metodológica e inova com estratégias pedagógicas para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação. Desse modo, procura colaborar para a construção de espaços de cidadania, a reversão do quadro de violência e, em particular, a melhoria da qualidade da educação.

Devemos lembrar que a comunidade escolar engloba o coletivo formado por diretores, coordenadores, professores, assistentes educacionais, pais, alunos e demais membros da comunidade onde a escola está inserida. No entanto o cotidiano escolar é organizado de forma a excluir a participação de muitos desses atores. A escola revela uma organização de trabalho pedagógico que fragmenta a informação e o conhecimento, exclui a participação de atores do processo de planejamento e avaliação, e muitas vezes retira o sentido criativo, formador e transformador do trabalho escolar.

O Programa Escola Aberta procura contrariar esses vetores de fragmentação, alienação e descontextualização e viabilizar a construção gradativa das condições de possibilidade de uma educação em tempo integral. Isso se dá por meio da ampliação dos espaços e dos tempos de aprendizagem e mensura sua efetividade a partir da aprendizagem dos alunos. No entanto o incontornável primado da educação como direito universal não deve ser confundido com expressões meramente abstratas e retóricas do direito que, sob o manto do universalismo, não apresentam instrumentos concretos de redução das desigualdades e de realização do direito de aprender.

A estratégia de educação integral procura estabelecer padrões substantivos de igualdade de oportunidade e de igualdade de resultados a partir da integração entre os valores do mérito e dos conhecimentos disciplinares formais e os valores da diversidade, dos saberes locais e das diferenças. Essa estratégia redefine os territórios de aprendizagem, estabelece vínculos de confiança entre os atores da comunidade escolar e define horizontes de aprendizagem ao longo de toda vida. Educação integral, integrada, aberta, crítica e reflexiva.

Por essa reflexão, é possível entender o Programa Escola Aberta como caminho de fortalecimento da convicção de Paulo Freire em que “se a educação não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Assim, a resistência ao isolamento e a valorização das diferenças e dos diversos estilos identitários contribuem para a tessitura de relações sociais e políticas que, em processo, se fazem democráticas, participativas e solidárias.

ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA NO RIO GRANDE DO SUL: DE PROJETO A POLÍTICA PÚBLICA

Marisa Timm Sari

Membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar e descrever a experiência do Projeto Escola Aberta para a Cidadania que, no Rio Grande do Sul, é pioneiro na implementação das concepções do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, lançado pela UNESCO no Brasil, no ano 2000, ao ensejo da celebração do Ano Internacional da Paz.

Para tanto, será feito um breve relato do período preparatório que antecedeu a assinatura do acordo de cooperação internacional entre a UNESCO e o Estado, bem como da construção da proposta, a partir da realidade das comunidades escolares a serem beneficiadas e das possibilidades do governo recém-instalado.

A seguir, considerando os paradigmas, os objetivos e os resultados estabelecidos no projeto, far-se-á uma análise das estratégias e ações implementadas, destacando a importância da iniciativa para a rede escolar pública, suas possibilidades e limites, e a repercussão na opinião pública. Pretende-se

evidenciar as atividades inovadoras e as parcerias estabelecidas para viabilizar a execução do projeto, incluindo também as ações de formação, monitoramento e avaliação.

Ao final, são enfatizados os resultados e impactos mais significativos, os ajustes necessários para a correção de rumos tomados pela ação e as recomendações visando à sua implementação como política pública voltada para comunidades escolares em situação de vulnerabilidade social.

Primeiros passos

No ano de 2003, o novo governo que se instalava no Rio Grande do Sul (gestão 2003-2006) foi convidado, pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, a desenvolver em parceria projetos para o enfrentamento de realidades perversas que caracterizavam comunidades escolares atendidas pela rede de escolas estaduais.

Dentre os programas desenvolvidos pela UNESCO no Brasil, chamou a atenção da Secretaria Estadual de Educação o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, voltado à redefinição do papel da escola pública, mediante sua abertura aos finais de semana com atividades de esporte, cultura e lazer, numa perspectiva de promoção da cidadania de jovens e demais moradores de suas comunidades.

Em janeiro daquele ano, o Secretário de Educação, José Fortunati, acompanhado de assessores, viajou a Pernambuco para conhecer a experiência daquele estado na implementação do Projeto Escola Aberta na região metropolitana, sob a orientação do Escritório Antena da UNESCO, sediado em Recife. Os bons resultados constatados no Nordeste impulsionaram a decisão por uma proposta semelhante a ser desenvolvida no Rio Grande do Sul. Estava nascendo o Projeto Escola Aberta para a Cidadania.

Durante o primeiro semestre de 2003, foram levantados, inicialmente, os dados sobre as comunidades escolares para subsidiar a elaboração de uma proposta preparatória à construção do projeto de cooperação técnica com a UNESCO. O documento subsidiou a capacitação inicial das primeiras 50 escolas para realizar uma experiência piloto no segundo semestre. Cumpre ressaltar que

não foi fácil esse primeiro ano de implantação. A proposta inovadora rompia com costumes arraigados, pois a maioria das escolas mantinha seus espaços fechados aos finais de semana. Houve grande resistência por parte dos professores receosos de perder seu descanso semanal e de serem obrigados a aumentar sua carga horária. As equipes diretivas das escolas temiam que a abertura dos espaços no sábado e no domingo tumultuaria o ambiente escolar, aumentando a depredação e a violência. As comunidades, por sua vez, mostravam desconfiança e queriam conhecer melhor a proposta antes de fazer sua adesão. Tudo previsível e possível de enfrentar, mas exigindo muito empenho e dedicação da equipe coordenadora do projeto constituída na Secretaria de Educação.

Assim, as 50 escolas estaduais que inauguraram o projeto, abrindo seus espaços aos finais de semana, o fizeram voluntariamente, por adesão, após compreenderem a sua finalidade e os objetivos a serem alcançados. Como testemunho da experiência inicial vivenciada pelas escolas gaúchas, transcrevemos a seguir o relato apresentado por Sueli Berneira de Freitas, Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio José do Patrocínio, localizada no bairro Restinga, em Porto Alegre, RS, no II Seminário Violências nas Escolas e Estratégias de Superação¹.

Em março de 2003, em virtude dos altos índices de violência, a Escola foi convidada a conhecer o Projeto Escola Aberta para a Cidadania, como uma estratégia para superar tal problema. Em uma reunião com os diretores de escolas públicas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação apresentou esse Projeto, a ser desenvolvido em parceria com a UNESCO. De imediato, foi manifestado o interesse nesta parceria, para oportunizar atividades de cultura e lazer aos finais de semana à comunidade, o que combinaria com o propósito de retirar os jovens do ócio e de atividades ilícitas, buscando assim incluí-los na sociedade, estimulando a efetiva construção e inserção de novos comportamentos e fortalecendo o papel de integração e ampliação de atuação da escola.

1. FREITAS, S. B. de. Apresentação. In: II SEMINÁRIO VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO, Porto Alegre, jul. 2004. Anais... Porto Alegre: UNESCO, 2004. Evento promovido pela UNESCO durante o Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre/RS, em julho de 2004.

O desafio inicial por ocasião da implementação do Projeto Escola Aberta para Cidadania, em agosto de 2003, era superar as resistências da comunidade que não participava, por desconhecimento ou desinteresse. Aos poucos, entretanto, a comunidade passou a ser muito receptiva, participativa, tratando e cuidando com muito carinho deste espaço chamado por eles de Clube de Final de Semana.

A implantação do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, iniciada em agosto de 2003, resultou, portanto, do encontro de duas iniciativas. De um lado, a vontade política do Governo do Estado que, demonstrando sensibilidade diante das dificuldades e problemas enfrentados pelos jovens e suas comunidades, decidiu abrir os seus equipamentos públicos para combater a exclusão. De outro lado, a experiência da UNESCO no Brasil que, em 2000, no marco do Ano Internacional da Cultura de Paz, lançou o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Atendendo o interesse do Executivo gaúcho, a UNESCO oportunizou o seu contato com as experiências pioneiras (Pernambuco e Rio de Janeiro) bem como o acesso ao conhecimento acumulado pela Organização sobre o tema, inclusive às diversas pesquisas realizadas desde 1997 sobre juventude, violência e cidadania.

Concepção do projeto de cooperação técnica

No Rio Grande do Sul, com certeza, a situação da juventude não é muito diferente do resto do país. Diariamente, a mídia nos revela como adolescentes e jovens se defrontam com a pobreza, com a corrupção, com a violência, com as doenças sexualmente transmissíveis, com o uso de drogas, com a gravidez precoce, enfim, com toda a sorte de problemas gerados pela exclusão social. Para dimensionar melhor essa realidade em 2003, utilizaram-se os dados de 2002 publicados pelo Unicef², registrando no Rio Grande do Sul uma população de 1.125.500 adolescentes de 12 a 17 anos. Destes, 1,4% eram analfabetos, e 91,8% estavam matriculados na escola. Nessa população, a Fundação Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (dados preliminares de 2000), registrava 430 óbitos por causas externas e 17.312 filhos nascidos vivos de gestantes adolescentes. A população

2. Unicef. *Situação da adolescência brasileira*. Brasília: Unicef, 2002.

gaúcha de 14 e 15 anos era de 372.691 e destes, apenas 17,7% tinham concluído o ensino fundamental. Já a população de 15 a 17 anos era de 576.676 e destes, menos da metade (45,3%) estava matriculada no ensino médio.

Foram utilizados também os dados do relatório do “Seminário Violência no Ambiente Escolar – ações concretas na busca de soluções”, realizado pela Assembléia Legislativa do Estado, em agosto de 2002, com o apoio da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), cujas pesquisas revelaram que o RS ocupava o segundo lugar no país em número de jovens que consumiam drogas ocasionalmente dentro das escolas (27,5%) e o terceiro lugar em jovens que as consumiam continuamente (3,9%). Em relação às violências físicas na escola (ameaças, brigas, violência sexual e coerções a mão armada), o índice relativo a professores, supervisores e diretores (41%) é maior do que o relativo aos alunos (33%). Já o índice de depredação da escola era de 26% em comparação ao índice geral do país de 14%.

Por outro lado, o *Mapa da Violência IV*³, aponta o Rio Grande do Sul ocupando as seguintes posições no *ranking* das unidades federadas, com referência à população de 15 a 24 anos, em 2002: 16º lugar em homicídios (31,0%), 8º em óbitos por acidentes de transporte (20,7%), 4º em taxa de suicídio (6,8%) e 9º em taxa de óbitos por armas de fogo (28,4%).

Assim, desafiada diante do cenário diagnosticado e consciente de sua responsabilidade, a Secretaria da Educação, com o assessoramento da UNESCO, elaborou o projeto de cooperação técnica, assinado pelas partes em dezembro de 2003, com a interveniência do governo brasileiro, e cujo término é previsto para dezembro de 2007. Ao longo do período, o acordo sofreu três revisões substantivas, porém sem alterações significativas em seus objetivos e resultados previstos.

Definiu-se como objetivo geral a promoção de uma cultura para a paz na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, com a abertura das escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades socioculturais e esportivas focadas no protagonismo juvenil, na integração com as famílias

3. WAISELFSZ, J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil; juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135104porb.pdf>>.

dos alunos e a comunidade, e na redução dos índices de violência, visando contribuir para o exercício pleno da cidadania. Os resultados a serem obtidos podem ser sintetizados na capacitação do pessoal responsável pelas atividades, em todos os níveis; na existência dos equipamentos mínimos necessários; no fortalecimento das escolas pela integração família-escola-comunidade; na redução dos índices de violência escolar e no intercâmbio de experiências de mobilização e participação dos jovens.

Arranjo institucional e estratégias de implementação

A estratégia de implementação do Projeto Escola Aberta para a Cidadania assentou-se sobre quatro eixos básicos: articulação, mobilização, formação, monitoramento e avaliação.

No eixo da articulação, inicialmente foram implementadas as ações de suporte ao desenvolvimento do projeto, a saber:

- a) organização da equipe central na Secretaria da Educação;
- b) identificação e contato com as demais secretarias e órgãos do estado;
- c) seleção dos consultores a serem contratados;
- d) integração com as Coordenadorias Regionais de Educação e seleção das escolas para 2004;
- e) articulação de parcerias da sociedade civil;
- f) discussão da proposta com todos os envolvidos.

A equipe central, nos três primeiros anos, foi constituída de profissionais do quadro da própria secretaria e de pessoal recrutado especialmente para atuar no projeto, além de consultores para as áreas-fim. A referida equipe organizou-se em setores para coordenar, em nível estadual, o planejamento, a execução e o monitoramento das ações, assim denominados: coordenação administrativo-pedagógica, gerenciamento financeiro, cultura, desporto, música, mobilização social, voluntariado, banco de dados, captação de recursos humanos e comunicação social. O pessoal dos

diversos setores, no fins de semana, exercia funções de supervisão, visitando as escolas abertas na capital e no interior do estado.

Nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), órgãos de descentralização da Secretaria, foi designado um coordenador do projeto, para monitorar a sua execução junto às escolas. Além disso, foi incumbido de articular parcerias e voluntários, promover reuniões regionais para programar atividades, organizar eventos de formação e enviar relatórios mensais à equipe central. Atualmente esse profissional atua como supervisor visitando semanalmente as escolas de sua região.

Como elementos de articulação e de mobilização junto às CREs e escolas, principalmente para as oficinas e atividades de intercâmbio, havia os facilitadores, posteriormente chamados de dinamizadores, selecionados pelo conhecimento preferencialmente em educação física, música e artes, e pela experiência em atividades recreativas, culturais e de lazer.

Nas escolas, o sucesso do projeto depende da ação integrada e comprometida de três atores principais: diretor, monitor comunitário e oficineiro. Se o diretor não acreditar e não o desejar para a sua comunidade escolar, é melhor não insistir. Nossas observações empíricas nos levam a essa recomendação. De fato, o diretor da escola é articulador entre a escola do fim de semana e a da semana para que não se divida o indivisível e para que tenhamos uma escola que voluntariamente se abre, de dentro para fora, também aos sábados e domingos compartilhando seus equipamentos com a comunidade.

Ao lado do diretor, atua o monitor comunitário, responsável por abrir e fechar a escola nos finais de semana. Representa a comunidade na articulação com os demais atores e faz acontecer a programação, ou melhor, o cardápio de oficinas que a escola oferece para contemplar a diversidade de interesses de seus frequentadores.

Sem oficinas, portanto, não há escola aberta. Essa é a “metodologia” do projeto. Quanto mais interessantes e diversificadas maior e mais mobilizado será o público, especialmente se for atendido em suas demandas e se puder confiar que a programação anunciada será cumprida.

No Rio Grande do Sul, osicineiros são voluntários da própria comunidade, identificados como seus “talentos”, ou de outras localidades e instituições, dependendo da programação, cuja elaboração não pode prescindir da participação dos beneficiários.

Sobre esse arranjo institucional, é importante novamente o depoimento da diretora Sueli de Freitas, da Escola Estadual de Ensino Médio José do Patrocínio, do bairro Restinga.

Para o desenvolvimento das atividades nos finais de semana, há uma equipe que é constituída da seguinte maneira: direção e vice-direção da escola; uma monitora (mãe de um aluno da escola, extremamente compromissada com o projeto e que possui um excelente relacionamento junto à comunidade); três facilitadores de oficinas de esporte (alunos de nível universitário, da área de educação física);icineiros (todos são membros da comunidade, excetuando-se os de teatro, orquestra e ballet clássico).

Os professores da escola aceitam o projeto, elogiam e divulgam, reconhecendo a melhoria que o mesmo trouxe para o convívio com os alunos. A participação dos professores nos finais de semana, entretanto, é mínima, excetuando nos eventos maiores em que são convidados.

As oficinas são executadas, exclusivamente, sob a responsabilidade dos voluntários – moradores do entorno da escola – dentre as quais ressalta-se a oficina de Gafieira (dança de salão) e B-Boy (dança de rua) que atinge um público expressivo na idade entre 15 e 20 anos.

A seleção dos voluntários se dá pela constatação do interesse dos membros da comunidade, por meio de sondagem sobre a receptividade e interesse em participar da realização da atividade proposta⁴.

4. FREITAS, 2004, op. cit.

Principais beneficiários

O projeto beneficia principalmente os alunos e a comunidade do entorno das escolas públicas que o implementam. Em março de 2005, quando foi feita a primeira revisão substantiva do projeto, o banco de dados, organizado com as informações levantadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação em todas as escolas abertas, apontava que o público, aos finais de semana, era composto de 64% de alunos e de 36% de pessoas das respectivas comunidades. Quanto às faixas etárias dos freqüentadores do projeto, verificou-se que 47% tinham entre 11 e 15 anos, 22% entre 6 e 10 anos, 17% entre 16 e 20 anos, 4% entre 21 e 25 anos, 2% até 5 anos, e 8% com mais de 26 anos. Esses dados permitem constatar que a previsão do texto original do projeto (2003), propondo um atendimento preferencial entre 12 e 24 anos, de certa forma se concretizou, pois essa faixa atingiu 68% do público, o que vem se mantendo. É positiva também a participação de crianças nas oficinas e demais atividades, vivenciando desde cedo os valores que orientam o projeto.

Quanto à participação dos jovens de ambos os sexos, embora não tenha atingido os índices desejáveis, é relevante salientar o seu protagonismo em muitas escolas, em que lideram a organização, principalmente, de grupos de dança e música, além das diversas modalidades de esporte. Não é raro encontrar jovens alunos e ex-alunos atuando comoicineiros na sua e em outras escolas, mercê do talento revelado.

Por outro lado, além dos alunos e jovens da comunidade, as escolas também se beneficiam com o projeto, conforme a pesquisa de avaliação realizada pela UNESCO (2006). Os dados apontam que suas ações geram impacto positivo no cotidiano da escola, modificando as relações dos alunos entre eles e com professores e gestores, e reforçando o sentimento de pertencimento. Observa-se o aumento do interesse dos alunos pelas atividades durante a semana e aos finais de semana. Apontam-se, ainda, a diminuição e eliminação de depredação, e o aumento do zelo pelo espaço escolar bem como a redução dos índices de violência.

Outro impacto importante é o incremento à participação dos pais de alunos e demais familiares nas atividades realizadas, promovendo maior integração das famílias com a escola.

Atividades especiais

Além das oficinas oferecidas aos participantes aos finais de semana, o Projeto do Rio Grande do Sul caracterizou-se pela promoção de atividades que proporcionaram intercâmbio entre as escolas, em nível local, regional e estadual, principalmente nos anos de 2004 e 2005.

Nessa programação, destacaram-se as seguintes atividades:

- Dos 8 aos 80 Jogando na Escola Aberta – realizada em nível escolar, municipal, regional (I, II e III) e estadual, visando à participação de pessoas de diferentes faixas etárias, em diversas modalidades esportivas: coletivas (atletismo/revesamento, voleibol, basquetebol, futsal, futebol, bocha e bolão), individuais (atletismo/corrída, dama, futebol de mesa, rústica, taekwondo, jidokwan, tênis de mesa e xadrez); recreativas (taco-bola e pipa).
- Festival de Música – realizado em nível regional (nove pólos) e estadual, visando estimular a aprendizagem da música brasileira entre os jovens, com composições inéditas em vários estilos e gêneros musicais.
- Escola Aberta em Dança – festival realizado em nível regional e estadual, para estimular a dança e a expressão corporal nas escolas abertas, em diversos estilos.

Foram realizadas ainda outras atividades que mobilizaram a maioria das escolas integrantes do projeto: Mostra de Arte e Cultura, I Encontro Nacional de Capoeira pela Paz, Colônia de Férias no Litoral, Acampamento Crioulo e o Concurso “Nossa Escola, minha casa bonita e florida”.

A partir de 2006, a tendência foi diminuir a realização das mencionadas atividades por serem muito onerosas e, em 2007, a opção foi priorizar a qualificação das oficinas nas escolas, com ajuda de custo aosicineiros, visando assegurar a programação oferecida a todos os participantes.

Financiamento

Considerando que o Projeto Escola Aberta para a Cidadania constituiu-se em prioridade do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na gestão 2003/2006, a maior quantidade de recursos a ele destinados tem como fontes o tesouro do estado e a quota estadual do salário educação.

O valor total do projeto acordado com a UNESCO foi orçado em torno de 9 milhões de reais. Esses recursos foram aplicados em pagamentos mensais de ajuda de custo às escolas abertas e aos recursos humanos do projeto em nível regional e escolar; contratação de consultores e pessoal de apoio; execução de atividades regionais e estaduais de intercâmbio entre as escolas; realização de cursos, seminários, treinamentos e encontros de âmbito estadual e regional para a formação dos recursos humanos; viagens para monitoramento do projeto; publicações e material impresso; execução do projeto de avaliação e publicação dos resultados; e aquisição de equipamentos. Para a execução do projeto, foram também alocados recursos humanos, espaços, equipamentos e materiais do próprio sistema de ensino do estado.

Além dos recursos investidos pelo estado, o projeto, ao longo de sua execução, vem conquistando muitos parceiros, cuja contribuição se concretiza das mais variadas formas, como por exemplo: serviço voluntário; doações de equipamentos, materiais e recursos financeiros às escolas; atividades realizadas em conjunto; serviços de transporte; patrocínio de atividades e espaços na mídia.

É importante salientar também, em 2005, a parceria firmada entre o Projeto Escola Aberta para a Cidadania e o Programa Escola Aberta desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em cooperação com a UNESCO. Nessa oportunidade, 50 escolas estaduais abertas da região metropolitana de Porto Alegre foram integradas ao referido programa nacional, recebendo repasses de recursos e oportunidades de formação continuada. O aporte financeiro do MEC às referidas escolas estaduais permitiu à SE/RS incluir mais nove escolas do interior.

Mobilização de voluntários e parceiros

Desde sua implantação em 2003, em fase experimental, até 2007, o projeto, gradativamente, atraiu a colaboração de 1.900 oficinairos voluntários, responsáveis pela oferta de 6 mil oficinas oferecidas pelas escolas abertas. A maioria desses oficinairos foi recrutada nas próprias comunidades escolares. Em menor escala, esse contingente conta também com a participação de alunos universitários de diferentes áreas, de membros de organizações não-governamentais e de pessoas de outras comunidades, convidadas ou interessadas em colaborar. Em 2005, o projeto cadastrou 133 alunos universitários para atuarem como oficinairos, sendo 80 bolsistas e 53 estagiários de suas respectivas instituições.

A equipe central realizou essa ação por meio de sua assessoria de mobilização social, que elaborou uma cartilha sobre o trabalho voluntário para orientar as escolas, além de promover encontros de formação. Assim, é possível reafirmar que oficinairos, com perfil diversificado, são parceiros decisivos para o êxito do projeto.

Como já foi mencionado, foram mobilizados outros apoios em nível local, regional e estadual, atingindo 500 parceiros de diversos segmentos, como por exemplo: órgãos executivos e legislativos, organizações da sociedade civil, empresas, instituições culturais e de ensino, e imprensa.

Outra parceria com impacto no projeto foi a que lhe possibilitou participar do Programa de Educação Ambiental Compartilhado (Peac), promovido pelas Secretarias de Estado da Educação e do Meio Ambiente, mediante o apoio decisivo da Fundação Estadual de Proteção Ambiental (Fepam), das empresas Aracruz Celulose, Borrachas Vipal e Gerdau Aços Longos, bem como da Federação das Associações e Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (ACPM-RS). Para os educadores, alunos e famílias dessas comunidades, este programa é muito importante na medida em que oportuniza a formação de agentes preventivistas, por meio da realização de ações de interesse comum, com mecanismos de educação e de gestão ambiental compartilhado, dentro de uma visão de parceria público-privada. Todos esses aspectos envolvidos na formação dos alunos e

comunidades fazem parte dos princípios e valores defendidos pela UNESCO, que considera o respeito ao meio ambiente como essencial para a construção da cultura da paz.

Outro parceiro decisivo, acionado principalmente a partir de 2007, é o Círculo de Pais e Mestres (CPM), responsável, em conjunto com os gestores da escola, pela aplicação dos recursos financeiros repassados às escolas.

Não sendo possível mencionar todos os parceiros conquistados, encerrando o tema, destacam-se as Oficinas da Paz oferecidas pela Secretaria de Estado da Cultura ao Projeto Escola Aberta para a Cidadania, mediante financiamento da Lei Estadual de Incentivo à Cultura, patrocínio da AES SUL, empresa de energia elétrica, e realização de Cida Planejamento Cultural. As oficinas de música, dança, teatro, artes visuais e literatura, orientadas poricineiros altamente qualificados, objetivam preparar multiplicadores culturais, oferecendo ferramentas de trabalho que possibilitem o enfrentamento e resolução de conflitos de uma forma não violenta, fundamentadas nos quatro pilares do Relatório Delors⁵: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em 2006 e 2007, foram realizadas 220 oficinas, atingindo 44 escolas abertas e 1.561 pessoas.

Formação dos recursos humanos

A abertura dos espaços das escolas públicas aos fins de semana, em 2003, foi considerada uma inovação no cenário do sistema estadual do Rio Grande do Sul. A proposta de implementação de um projeto dessa natureza, fundamentado nos princípios da cultura de paz, exigiu dos promotores uma intensa agenda de formação para os recursos humanos envolvidos nos diversos níveis de execução.

De fato, os relatórios de progresso do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, de 2004 a 2007, destacam a realização de inúmeros eventos de formação:

5. Relatório produzido pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, estabelecida em 1993, sob a presidência de Jacques Delors, que contém sugestões e recomendações para a agenda educacional. DELORS, J.et al. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: UNESCO, Cortez, 2003.

- 13 encontros estaduais e 21 encontros regionais para diretores, monitores comunitários, dinamizadores,icineiros e coordenadores regionais;
 - 10 encontros estaduais para os coordenadores regionais;
 - 6 encontros para novas escolas e respectivas comunidades;
 - 2 encontros para dinamizadores;
 - 2 seminários sobre educação ambiental e capacitação de agentes prevencionistas, em parceria com o Programa de Educação Ambiental Compartilhado (Peac);
 - 2 encontros estaduais para voluntários;
 - 1 encontro estadual para multiplicadores de oficinas sobre empreendedorismo, em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae);
 - 1 encontro e 1 oficina, de âmbito estadual, sobre Educação Patrimonial para coordenadores regionais, diretores e professores;
 - 1 seminário estadual para apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de avaliação da UNESCO e SE/RS.

A equipe central do projeto também procurou oportunidades de qualificação, especialmente por meio de intercâmbio com a equipe do Escola Aberta de Pernambuco, onde, em duas oportunidades, foi buscar subsídios para desenvolver e aperfeiçoar o seu trabalho.

Para uma formação mais aprofundada, estabeleceu-se parceria entre a Secretaria de Educação (SE/RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Ministério da Educação (MEC), em 2005, visando à realização do Curso de Pós-Graduação, em nível de especialização, “Projetos Sociais e Culturais na Escola.” O principal objetivo é qualificar profissionais para a análise das questões sociais e culturais contemporâneas, e para o exercício do planejamento, coordenação, execução e avaliação de projetos sociais e culturais no âmbito das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, no intuito de promover a integração social e o desenvolvimento local. Dentre os 53 concluintes,

havia gestores de escolas abertas, representantes das comunidades, e membros da equipe central do projeto na SE/RS e nas coordenadorias regionais de educação.

O referido curso foi avaliado como uma iniciativa estratégica para a formação dos atores responsáveis pela continuidade das ações introduzidas pelo projeto em comunidades periféricas, o que motivou o MEC a financiar mais duas turmas, no total de 102 participantes. Esses cursistas são integrantes do Programa Escola Aberta promovido pelo referido Ministério, em parceria com a UNESCO, em 196 escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre.

Cumprido destacar que a parceria do MEC contribuiu para qualificar a formação do pessoal envolvido. Como exemplos, podem ser citados os Encontros Regionais de Esporte e Lazer, com o apoio do Ministério dos Esportes e as Oficinas de Cultura para a participação das escolas abertas na 6ª Bienal do Mercosul, bem como as reuniões e seminários realizados em Brasília e em diversos estados.

Além disso, anualmente, o Escritório da Representação Nacional da UNESCO em Brasília desloca técnicos de seus setores (desenvolvimento social, assessoramento jurídico, pesquisa, orçamento, contabilidade, licitações e contratos), para realizar treinamentos e reuniões com a coordenação do projeto, de acordo com o programa nacional e as demandas da SE/RS.

Monitoramento e avaliação

O monitoramento e a avaliação do projeto são responsabilidades compartilhadas por seus executores, que os desenvolvem mediante o uso de mecanismos, como: reuniões, visitas, relatórios parciais e anuais de progresso e pesquisas avaliativas.

A Secretaria da Educação realiza monitoramento semanal junto às escolas, por meio de visitas, especialmente dos supervisores regionais, que produzem relatórios parciais para informar à própria escola, à coordenação e à equipe central. Além disso, elabora relatório de progresso anual, com a assessoria do Escritório Antena da UNESCO no Rio Grande do Sul.

Em 2004, ao completar-se um ano de execução do projeto, a equipe central realizou pesquisa de avaliação para verificar o alcance de resultados quanto a indicadores sobre relações na escola e violência em seu entorno, encontrando índices positivos, conforme registra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Impacto do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, RS, sobre relações na escola e violência no entorno – Ano: 2004

Aspectos investigados	Redução (%)
Vandalismo ou depredação da escola	90%
Brigas na escola	90%
Indisciplina dos alunos	86%
Ofensas pessoais	62%
Pichações	67%

Fonte: Revista do Projeto Escola Aberta para a Cidadania, a. 1, n. 1, nov. 2004.

Por sua vez, os técnicos da UNESCO no Brasil e de seu Escritório Antena em Porto Alegre realizam acompanhamento e assessoramento permanente, além de analisar os relatórios recebidos. Em 2006, ocorreu a visita de um avaliador e de dois auditores internacionais, a serviço da sede da UNESCO em Paris, que realizaram entrevistas com os executores do projeto, análise de documentos e visitas a escolas abertas na capital e no interior.

Representantes da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), também realizaram visita à SE/RS, em 2005, promovendo reuniões de monitoramento e de apresentação de diretrizes sobre os acordos de cooperação técnica internacional.

Em 2005, a UNESCO realizou, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a avaliação do projeto, contando com a colaboração do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), pelo qual atuaram pesquisadores da Universidade Católica de

Pelotas (UCPEL), da Universidade de Cruz Alta (Unicruz) e do Centro Universitário Feevale, de Novo Hamburgo.

Ao comparar as escolas que participam do projeto e as escolas com características semelhantes que não o integram (grupo de controle), a pesquisa avaliativa⁶ aponta maior índice dos percentuais considerados positivos tanto das escolas como dos alunos participantes. Essa constatação sinaliza uma mudança para melhor nas relações intra e extramuros nas escolas abertas. Tais indicadores revelam maior apreço dos alunos por sua escola, elevação de sua auto-estima e melhoria do rendimento escolar. De fato, as ações do projeto estão fazendo a diferença nas escolas que delas se beneficiam, e os pontos de ajuste indicados pela pesquisa nortearam a sua revisão substantiva em 2007.

A transformação em política pública de estado e seus desafios

O Acordo de Cooperação Técnica do Projeto Escola Aberta para a Cidadania sofreu duas revisões substantivas enquanto executado, e teve a sua conclusão prevista para o término da gestão governamental que o implementou no Rio Grande do Sul, em dezembro de 2006. Esse prazo foi posteriormente prorrogado até março de 2007, para possibilitar ao novo governo a análise e a definição de seus rumos. Na oportunidade, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), interveniente, em nome do governo brasileiro, no acordo internacional que promove o projeto, pronunciou-se pelo urgente posicionamento do Governo do Estado em concluí-lo ou decidir pela sua institucionalização como política pública.

Considerando os resultados positivos já destacados no item 10 e a necessidade de definir, em consonância com a legislação vigente, o melhor instrumento legal para amparar a instituição da proposta em política pública, o Governo do Estado propôs à UNESCO e à ABC/MRE a prorrogação do projeto por mais um ano, evitando a solução de continuidade que causaria graves problemas às

6. UNESCO. Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145551por.pdf>>.

comunidades escolares beneficiárias. Além disso, a SE/RS propôs e foi aceito pelas partes, para o ano de 2007, algumas medidas complementares, como a avaliação do funcionamento das 109 escolas integrantes do Projeto e das 50 escolas estaduais abrangidas pelo Programa Escola Aberta federal, para verificar o seu perfil e desempenho, com o objetivo de definir o quadro das escolas abertas, de acordo com os princípios da proposta.

O Projeto de Lei, encaminhado pela Governadora Yeda Crusius e pela Secretária da Educação Mariza Abreu à decisão da Assembléia Legislativa gaúcha, instituindo o Programa Escola Aberta para a Cidadania, foi aprovado por unanimidade de seus pares, dando origem à Lei Nº 12.865, sancionada em 18 de dezembro de 2007.

Considerando, portanto, a transformação do projeto de cooperação técnica internacional em programa estadual, no âmbito da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, já é possível antecipar, resumidamente, os principais desafios que deverão ser enfrentados para o seu desenvolvimento como política pública:

- inserção nos regimentos e propostas pedagógicas das respectivas escolas;
- integração da “escola da semana” com a “do fim de semana”, articulando os professores nessa discussão;
- ampliação da participação dos jovens;
- qualificação da seleção dos monitores e dosicineiros;
- avaliação da atividade de monitoramento realizada pelas Coordenadorias Regionais;
- incremento à sua articulação com os demais setores da Secretaria da Educação, da Coordenadoria e da própria escola.

Por outro lado, a experiência acumulada no acompanhamento do projeto, nas fases de implantação e implementação até 2006, e a participação nas discussões nacionais sobre essa proposta, possibilitam que se apresentem, ao final desta análise, algumas recomendações para o seu aperfeiçoamento:

- mobilizar as comunidades pela cultura da paz e rejeição à banalização da violência;
- promover a formação em cultura de paz de todos os atores;
- selecionar criteriosamente as oficinas e as demais atividades, ouvindo a comunidade e os jovens;
- acompanhar e avaliar o desempenho dos atores do projeto;
- estabelecer, com antecedência a programação de cada fim de semana, divulgando-a amplamente para os alunos, famílias e comunidade;
- estabelecer rede de relacionamentos e parcerias para qualificar as atividades oferecidas;
- disponibilizar instalações, equipamentos e materiais, especialmente da própria escola, para o funcionamento das oficinas e demais atividades, desenvolvendo processo educativo de preservação;
- planejar a aplicação criteriosa dos recursos recebidos nas atividades específicas do projeto e identificar outras fontes de financiamento;
- priorizar as áreas mais vulneráveis, entre as que manifestarem interesse pelo programa;
- supervisionar e avaliar permanentemente o programa para os ajustes necessários e a correção de rumos.

À guisa de conclusão, é indispensável reiterar que, de maneira geral, o Projeto Escola Aberta para a Cidadania tem impacto positivo junto às comunidades escolares beneficiadas. Como constatou a pesquisa avaliativa da UNESCO, ele “faz a diferença” para a escola e para o seu público-alvo. No entanto, por ser uma idéia inovadora que depende, para o seu êxito, de efetiva ação articulada com as famílias dos alunos e de trabalho voluntário comprometido com a proposta, necessita de continuidade, de acompanhamento e de realimentação. Trata-se de um processo de integração escola-sociedade nas comunidades mais vulneráveis, portanto, de um longo caminho a construir. O Rio Grande do Sul dispõe-se a enfrentar esse desafio ao assumi-lo como política pública.

POR UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

Antonio Carlos Gomes da Costa

Presidente da Modus Faciendi Agência de Responsabilidade Social

“A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida”.

(Relatório Jacques Delors - UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*)

Mais do que uma época de crise, estamos vivendo a crise de uma época. A relação do ser humano consigo mesmo, com os outros homens, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida está passando por amplas e profundas modificações.

A razão analítico-instrumental, que imperou ao longo dos últimos séculos, iniciando-se no Renascimento, tornando-se a força hegemônica a partir do Iluminismo, para culminar na moderna Civilização Industrial, começa a emitir sinais de esgotamento. Esse esgotamento se revela na

incapacidade da modernidade nascida do Iluminismo de cumprir as promessas que marcaram o seu nascimento: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A razão, a ciência e a técnica foram desenvolvidas e continuam a se desenvolver cada vez mais. No entanto basta olhar o noticiário para percebermos o quanto nos afastamos destes ideais:

- 1.** Na relação consigo mesmo, o homem parece cada vez mais marcado pelo solipsismo, a ansiedade e o medo, entregando-se aos anestésicos da cultura de massas.
- 2.** Na relação com os outros, o individualismo, a competição, a exploração e o uso instrumental do ser humano marcam as relações interpessoais, enquanto que, no plano das relações coletivas, dentro das nações e entre as nações, os interesses materiais e a força bruta parecem ganhar cada vez mais espaço.
- 3.** Na relação com a natureza, a quebra sistemática dos ecossistemas vai desequilibrando as bases dos dinamismos que sustentam a vida, gerando conseqüências como a diminuição da biodiversidade, os buracos na camada de ozônio, comprometendo o direito à vida das gerações futuras.
- 4.** Na relação com a dimensão transcendente da vida, verifica-se uma forte crise de sentido, que resulta numa cada vez mais evidente perda de respeito pela dignidade e a sacralidade da vida em todas as suas manifestações naturais e humanas.

Ao mesmo tempo, vivemos também uma época de grandes oportunidades. Basta olhar com mais atenção ao nosso redor e perceberemos sinais importantes:

- 1.** Na relação consigo mesmo, parece estar emergindo com intensidade inédita na história um desejo humano de autocompreensão, auto-aceitação, auto-estima, autoproposição e autodeterminação, na busca da auto-realização e da plenitude humana. Esse movimento reflete a busca do encontro do homem consigo mesmo como condição para encontrar os demais.
- 2.** Na relação com os outros se constata uma busca de ressignificação dos laços interpessoais na família, na escola, no trabalho, nas relações afetivo-sexuais. Por outro

lado, na vida social mais ampla, no plano das relações com o bem-comum, a incorporação dos direitos humanos individuais e coletivos, como novo eixo estruturador dos processos de desenvolvimento, propicia o surgimento e a ainda incipiente, mas gradual, afirmação do paradigma do desenvolvimento humano como a grande via para a construção de um progresso com um rosto verdadeiramente humano.

3. Na relação com a natureza, a emergência do conceito de sustentabilidade vai fazendo surgir uma nova óptica e uma nova ética, que têm como fundamento a noção de que cada geração deve legar às gerações vindouras um meio-ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores.

4. No plano da relação com a dimensão transcendente da vida, registra-se uma grande fome de sentido existencial. Pessoas, grupos, comunidades e organizações de todo tipo cada vez mais se empenham na busca de novas fontes de significado para o seu ser e o seu fazer neste mundo, isto é, para sua presença entre os homens de seu tempo e de sua circunstância.

Qual destes dois dinamismos prevalecerá? O dinamismo dos riscos é nos dias de hoje ainda claramente hegemônico. Emite, porém, sinais de caducidade histórica. O dinamismo das oportunidades parece ser o portador do futuro, porém ainda não demonstrou ter força suficiente para se impor nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros, nos planos interpessoal e social, nas relações com a natureza e com a dimensão transcendente da vida.

A real natureza da presente crise não é econômica, nem social, nem política, nem cultural. A nosso ver, estamos diante de uma crise ontológica¹. Uma crise que diz respeito ao ser humano em sua totalidade irreduzível e complexa. Nossa tese básica é que os dinamismos econômicos, sociais, políticos e culturais, que configuram a presente crise, são manifestações fenomenológicas, são sintomas de uma crise mais profunda, a crise resultante do desenvolvimento desequilibrado do ser humano ao longo do processo civilizatório. A saída dessa crise ontológica deverá ser a busca de uma integração equilibradora das diversas dimensões do humano.

1. Como nos ensina Leonardo Boff em diversos dos seus principais escritos.

Essas quatro grandes dimensões do humano fomos buscá-las na infância feliz da humanidade expressa na *Paideia*, ou seja, nos conceitos e práticas que presidiram a construção do ideal do homem grego, os quais, posteriormente, fundiram-se com os conceitos e práticas do mundo judaico-cristão, dando origem à civilização ocidental. Estas dimensões são quatro.

1. O *logos*, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica.
2. O *pathos*, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros.
3. O *eros*, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do *élan* vital.
4. O *mytho*, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal.

Em nosso entendimento, para conhecer-se a si mesmo e ao mundo natural e humano em que está imerso, ou seja, para acessar de forma plena a realidade de sua existência, o homem não pode valer-se apenas do conhecimento racional, da razão, do *logos*. Ele necessita, para bem empreender essa tarefa, abrir-se a outras formas de conhecimento ligadas ao *pathos*, ao *eros* e ao *mytho*, ou seja, ligadas às demais dimensões ontológicas (dimensões estruturadoras do seu ser).

Na modernidade, o advento da ciência e da tecnologia coincide com o surgimento do mercantilismo, após o declínio do mundo medieval, um tempo cujo eixo estruturador foi o *mytho*. Na nova etapa do processo civilizatório, cujo marco instaurador é o Renascimento, o *logos* se concretiza e expressa, não mais apenas como exercício gratuito da racionalidade – como na filosofia grega –, mas colocado a serviço do poder econômico, militar e político necessário à afirmação, expansão e consolidação hegemônica da economia de mercado no mundo. Com a fragmentação do conhecimento em distintas ciências específicas, a razão se torna analítica (método científico). Com a sua aplicação prática, por meio das técnicas, na resolução de problemas reais, a razão se torna instrumental.

O importante é percebermos que a razão analítico-instrumental, através da ciência e da tecnologia modernas, se coloca desde o início a serviço do poder no processo de surgimento, afirmação e expansão hegemônica da economia de mercado. O *logos* (razão, ciência e tecnologia), que passa a dominar as relações dos homens entre si e com a natureza, é um *logos* que, por sua vez, está ele próprio dominado pelo poder de que se torna instrumento.

A ciência e a técnica, as manifestações hegemônicas do *logos* na modernidade, se autoproclamam as forças redentoras da humanidade, a dimensão suprema de um novo humanismo. O *pathos*, o *eros* e o *mytho* são descredenciados e recalçados como formas legítimas e válidas de conhecimento, ou seja, de acesso do homem ao real. Essas dimensões passam a ser consideradas elementos perturbadores da objetividade científica e tecnológica.

A verificabilidade científica e a eficácia operatória tornam-se, assim, as manifestações mais elevadas da razão analítico-instrumental e inauguram – com a Revolução Industrial – a era de extraordinários avanços econômicos, sociais, políticos e culturais do mundo capitalista. O caminho desses avanços pode ser assim resumido:

1. A razão, a ciência e a técnica, como formas hegemônicas de conhecimento.
2. A democracia representativa, como forma de organização social.
3. E a economia de mercado, como forma de organização da esfera produtiva.

No campo filosófico, a expressão maior deste movimento foi o Iluminismo. Foram as idéias iluministas que vertebraram conceitualmente o projeto político, que resultou nas revoluções francesa e americana, idéias que puseram abaixo o poder absoluto dos reis em várias partes do mundo. É no bojo desse processo histórico que nasce a escola moderna, os sistemas de educação pública, gratuita, laica, universal e obrigatória, que se expandem, junto com as idéias liberais, por todo o mundo.

A escola iluminista – como não poderia deixar de ser – nasce umbilicalmente ligada à razão analítico-instrumental e torna-se, assim, a sua expressão máxima na formação de seres humanos para a nova ordem. É a escola onde:

- o discurso deve prevalecer sobre o curso dos acontecimentos;
- os conceitos devem prevalecer sobre a dimensão simbólica;
- a mente deve prevalecer sobre o corpo;
- onde a racionalidade se sobrepõe aos sentimentos;
- o pensar normatizado não cede espaço à intuição;
- a docência deve prevalecer sobre a vivência;
- a impessoalidade nas relações deve prevalecer sobre a presença, o encontro, a convivibilidade;
- o coletivo deve prevalecer sobre as manifestações da individualidade;
- a mecânica estrutural e funcional deve prevalecer sobre a espontaneidade;
- a padronização deve prevalecer sobre a diversidade;
- a quantidade deve prevalecer sobre a qualidade;
- o viril deve prevalecer sobre o feminino;
- a teoria deve prevalecer sobre as práticas e as vivências;
- a palavra deve prevalecer sobre o gesto;
- o controle deve prevalecer sobre a liberdade.

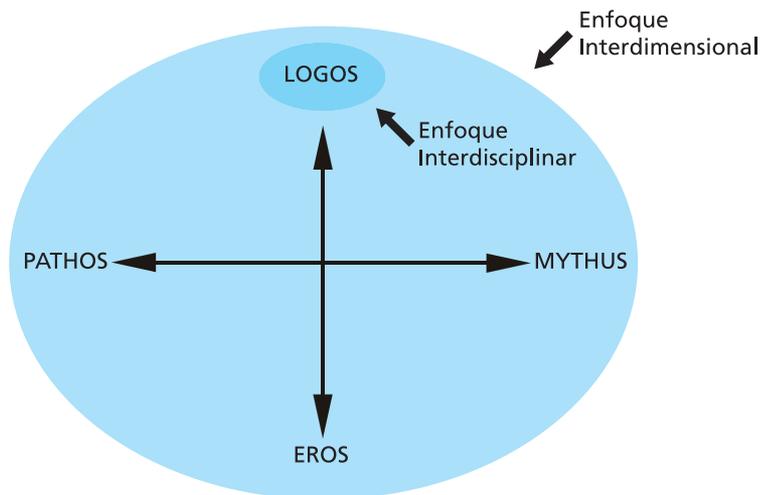
É a escola, enfim, onde o *logos* deve, em tudo e em todos, prevalecer sobre o *pathos*, o *eros* e o *mytho*.

A escola que nos legou o Iluminismo já não dá conta dos desafios que principalmente os adolescentes e jovens trazem para o seu interior. Ela já não consegue, com base na razão analítico-instrumental, responder proativamente aos desafios dos novos tempos. O grande equívoco desta escola tem sido tentar responder a esses desafios atuando nos limites do território do *logos*, fazendo propostas de (des)fragmentação do conhecimento, buscando novas formas de relacionamento entre as disciplinas: enfoques multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* com o *pathos*, o *mytho* e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica. Isto significa recalcar a dimensão do *logos*? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho*.

A razão analítico-instrumental, representada pela ciência e a técnica, não pode de forma alguma ser desdenhada. Ela continua sendo indispensável ao lado das demais, não se sobrepondo às outras dimensões do humano como tem sido até aqui. O enfoque interdisciplinar não dá conta da inteireza e da complexidade do desafio educacional de integrar as quatro grandes dimensões co-constitutivas do humano. É preciso desenvolver um enfoque interdimensional.

Do interdisciplinar ao interdimensional



Existem indícios de que isso possa vir a ocorrer algum dia? Sim. Os Quatro Pilares da Educação do Relatório dirigido por Jacques Delors, *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) apontam na direção de um ensino que seja capaz de superar as enteléquias e se abrir para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo de impacto mais abrangente e profundo. Isso ocorre porque a consciência de que os educandos devem desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas permite aos educadores desbordar os limites do intelectualismo e se abrirem para a necessidade de repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações: crianças, adolescentes e jovens.

Se quisermos desenvolver uma estratégia educativa com base nos Quatro Pilares da Educação do Relatório dirigido por Jacques Delors (DELORS, 1998), devemos ter em conta as mediações existentes entre a sua formulação inicial e bastante genérica (quatro grandes esferas de aprendizagem) e a sua aplicação na ação educativa direta. O caminho que vai da aprendizagem à aplicação transita pelo desenvolvimento de competências, pela adoção de atitudes e pela aquisição de habilidades, que são as mediações necessárias nesse processo.

Aprendizagem, em nosso entendimento, é o processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva.

A competência não se refere ao processo de aquisição do conteúdo, mas à sua utilização por parte daquele que o detém. Trata-se, portanto, da capacidade de aplicar o que se aprendeu em esferas ou âmbitos específicos da atividade humana.

As atitudes referem-se ao modo básico como a pessoa se posiciona frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida. A atitude é uma fonte de atos. Ela depende do modo como a pessoa compreende e significa o contexto em que está inserida. Habilidade é o domínio pelo educando do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, a consecução de uma tarefa, o desempenho de um determinado papel interpessoal, social e produtivo.

Uma visão do todo

Quatro Aprendizagens	Quatro Conjuntos de Competências	Quatro Atitudes	Exemplos de Habilidades
Aprender a ser	Competências pessoais	Autodesenvolvimento (voltado para si mesmo)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento; • Autoconceito; • Auto-estima; • Autoconfiança; • Autonomia etc.
Aprender a conviver	Competências relacionais	Alterdesenvolvimento (voltado para o outro)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de relacionamento interpessoal e social. • As várias dimensões do cuidado.
Aprender a fazer	Competências produtivas	Desenvolvimento das circunstâncias (voltado para a realidade econômica, ambiental, social, política ou cultural)	Competências relacionais
Aprender a conhecer	Competências cognitivas	Desenvolvimento intelectual (voltado para a gestão do conhecimento)	Habilidades metacognitivas*: <ul style="list-style-type: none"> • Autodidatismo; • Didatismo; • Construtivismo

* Metacognição: aprender o aprender, ensinar o ensinar, conhecer o conhecer.

Algum outro sinal importante aponta na direção da superação da hegemonia do *logos* na educação? Sim. Em algumas das melhores escolas do primeiro mundo, o ensino de arte começa a ocupar nas propostas curriculares um lugar semelhante àquele reservado às línguas, às ciências e às matemáticas.

Isso pode ser atribuído à consciência da importância que a criatividade e a sensibilidade vêm assumindo na sociedade pós-industrial, tanto na esfera das relações interpessoais como na esfera da vida cívica (exercício da cidadania), como também no âmbito da vida produtiva. O que isso tem a ver

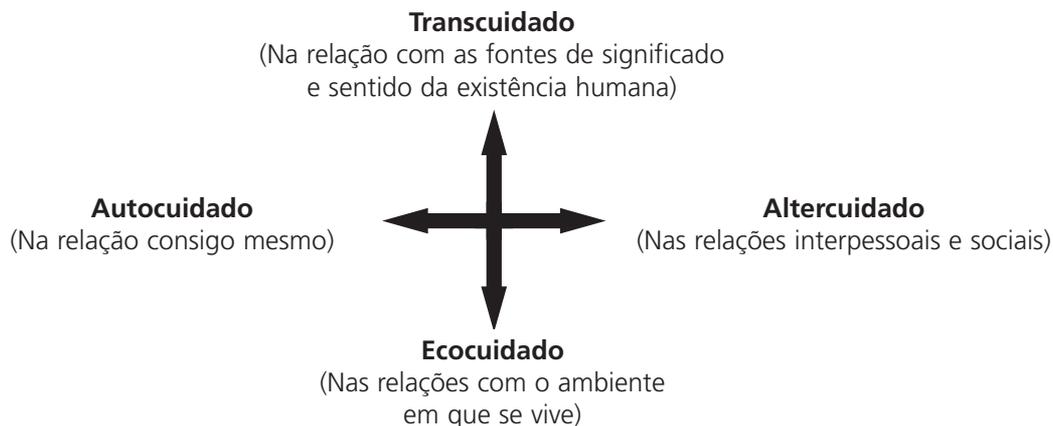
com a educação interdimensional? Tudo. A resignificação da educação pela arte é um exemplo perfeito de como se podem integrar as dimensões do *logos*, do *pathos*, do *eros* e do *mytho* na formação integral do educando. Porque a educação pela arte tem a capacidade de trabalhar conhecimentos, métodos e técnicas, mas também sentimentos, desejos, crenças, valores, significados e sentidos existenciais profundos, sem que uma dessas dimensões recalque e oprima as demais. Como fazer isso? Criando oportunidades educativas que permitam aos educandos envolver-se no fazer, no produzir arte e também no fruir, no apreciar as manifestações artísticas, de modo a desenvolver o seu senso estético e a sua criatividade nesta e em outras esferas do agir humano.

Como o senso estético pode aplicar-se a outras esferas do agir humano? A estética é a teoria das formas. O desenvolvimento do senso estético permite ao educando ampliar sua capacidade, seus recursos internos para dar forma a si mesmo e ao seu mundo. Isso ocorre porque um senso estético ampla e profundamente desenvolvido cria condições para que a criatividade deixe de ser uma habilidade, para, resignificada, tornar-se uma atitude básica diante da vida.

Este é o grande objetivo da educação para a vida via arte. À medida que entendemos esse princípio, podemos dimensionar melhor o alcance da afirmação de Maximo Gorki: “a estética é a ética do futuro”. A ética é a teoria da ação. A estética como ética nos remete à possibilidade de o ser humano adotar uma atitude básica, uma postura, um posicionamento criativo diante da vida.

Como ser de relações abertas em todas as direções, em que outros domínios o homem está sendo chamado a dar novas formas a si mesmo e ao mundo?

Isso ocorre à medida que cresce a consciência da necessidade de assumirmos uma atitude de cuidado com a dignidade da vida em todas as suas dimensões.



O que nos autoriza a pensar que a educação interdimensional poderá contribuir para o enfrentamento da crise ontológica do nosso tempo?

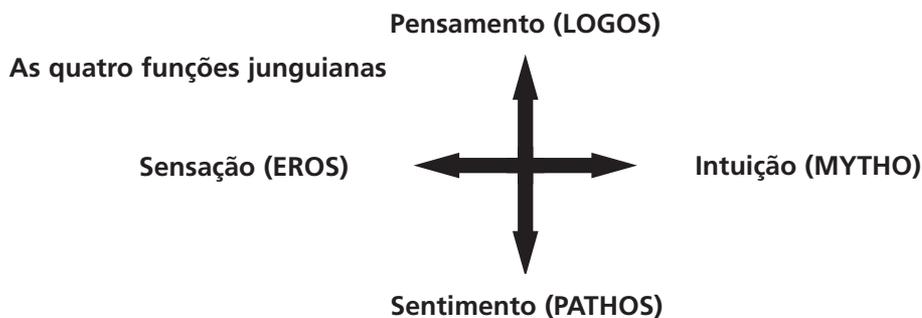
Autoriza-nos a pensar dessa forma o fato de que a educação interdimensional forma um homem mais apto, o homem necessário para a construção (tarefa de gerações) de uma sociedade, ou, melhor, de um mundo baseado no paradigma do desenvolvimento humano:

1. A vida é o mais básico e universal dos valores.
2. Nenhuma vida humana vale mais do que a outra.
3. Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo.
4. Para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades.
5. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez.
6. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas.
7. Cada geração deve legar para as gerações vindouras um meio ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores.
8. As pessoas, as organizações, as comunidades e as sociedades devem ser dotadas de poder para participar das decisões que as afetem.

9. A promoção e a defesa dos direitos humanos é o caminho para a construção de uma vida digna para todos.
10. O exercício consciente da cidadania é a melhor forma de fazer os direitos humanos passarem da intenção à realidade.
11. A política de desenvolvimento deve basear-se em quatro pilares: liberdades democráticas, transformação produtiva, eqüidade social e sustentabilidade ambiental.
12. A ética necessária para pôr em prática o Paradigma do Desenvolvimento Humano é a ética da co-responsabilidade.

A educação interdimensional encontra respaldo na atual LDB? Sim. Basta ler com atenção o texto do seu artigo segundo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Por que considerar o *logos*, o *pathos*, o *eros* e o *mytho* como as quatro dimensões do humano a serem integradas pela educação interdimensional? Por dois motivos: a) essas dimensões já estão presentes na educação ocidental desde a *Paidéia* grega; b) elas, como observou Viviane Senna, correspondem às quatro grandes vias de acesso do homem a si mesmo e ao mundo no pensamento de Jung.



A educação interdimensional é a educação necessária. Parece que estamos diante de uma idéia cujo tempo chegou. Um tempo de construção de uma educação integradora das diversas dimensões do humano.

Bibliografia:

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Coleção de leis da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

NOVOS ESPAÇOS PARA SE VIVER A ESCOLA E A CULTURA

Daniel Filmus

Senador na Argentina e membro do Conselho Executivo da UNESCO

Javier Alonso

Coordenador de Projetos na Unidade de Programas Especiais do Ministério da Educação da Argentina

Ignacio Hernaiz

Gerente Geral do Portal Educ.ar e Diretor do Canal de Televisão Educativa *Encuentro* - Argentina

Com o início do século XXI, as políticas educacionais na República Argentina em âmbitos nacionais e jurisdicionais priorizaram a melhoria da qualidade pedagógica, o fortalecimento da formação e capacitação docentes e, em especial, a transformação do ensino médio ou secundário. No âmbito das estratégias, propôs-se em nível nacional e em algumas jurisdições, a criação dos Pátios Abertos ou Centros de Atividades Culturais, na tentativa de promover a aproximação dos alunos ao contexto da cultura, procurando reduzir as situações de alta vulnerabilidade e risco e, com isso, diminuir os expressivos índices de deserção.

Neste artigo são apresentadas três experiências de programas orientados a criar ambientes permanentes dentro dos estabelecimentos de ensino secundário durante um determinado horário nos fins de semana em que os alunos pudessem encontrar a possibilidade de elaborar projetos próprios, fora das atividades normais de cada instituição e se vinculassem à escola dentro de um âmbito de recreação, conseguindo valorizá-la como um espaço de sua propriedade.

De acordo com as opiniões de coordenadores e docentes de centros de ensino, as três experiências alcançaram evidentes progressos. Essas realizações têm em comum a possibilidade de oferecer aos alunos, no quadro da educação não-formal, novos espaços para que desenvolvam suas capacidades de expressão.

Os Centros de atividades juvenis

Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina

De iniciativa do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e por intermédio da Diretoria Nacional de Gestão Curricular, especificamente a partir da Diretoria de Educação Secundária, desenvolveu-se o Programa Centro de Atividades Juvenis com propósitos definidos, conforme a seguir.

- Contribuir para o melhoramento da escola secundária contando com a riqueza e diversidade dos aprendizados e com a atenção das possibilidades culturais e sociais dos jovens, ao propiciar a articulação entre diversos eixos de relevância política como a inclusão, a participação juvenil, a formação para a cidadania e o acompanhamento dos adultos nas propostas dirigidas aos jovens.
- Constituir um vínculo pedagógico baseado na confiança, na centralidade da transmissão da cultura, na capacidade de se elaborar projetos significativos pelos e para os jovens.
- Promover o tempo livre educativo relacionado com a aprendizagem, os valores próprios e dos demais, bem como o reconhecimento social.

Os Centros de Atividades Juvenis (CAJ) começaram a ser implantados durante o ano de 2001 em poucas províncias. Dos 160 CAJ existentes em sete províncias em 2003, passou-se ao desenvolvimento atual de 1.440 CAJ em 22 jurisdições.

As idéias e representações relacionadas com os jovens, suas necessidades, seus interesses, suas possibilidades e o papel dos adultos como responsáveis por seu processo formativo em um âmbito opcional e não-formal como é o CAJ, e na própria escola, formam parte das temáticas que se abordam em reuniões de trabalho e seminários de capacitação destinados a Diretores e Coordenadores de CAJ.

Cada jurisdição conta com uma Unidade Técnica Provincial (UTP) que articula as instâncias educativas – Supervisores Escolares, Diretores, Docentes, Coordenadores de CAJ – com outras áreas do Sistema Educacional Provincial e mantém um estreito vínculo de trabalho com a Unidade Técnica Nacional (UTN), pertencente à Diretoria de Educação Secundária.

Com o manejo dos aspectos operacionais e administrativos do projeto, a tarefa das UPT adquire especial relevância em relação a evolução, assistência e assessoramento a Diretores e Coordenadores de CAJ, a partir de uma perspectiva crítica e propositiva com respeito às formas de trabalho com os jovens e atividades executadas em cada Centro.

O Diretor é estratégico para a instalação e a sustentabilidade do CAJ. Sugere, participa, orienta, concorda e apóia os projetos de trabalho do Centro, mas a gestão e as atividades concretas são de responsabilidade direta do coordenador, sob supervisão da UTP. Deve-se estabelecer um clima harmônico com o coordenador para que a experiência do CAJ possa ser capitalizada como um valor para a instituição e seus docentes.

O Coordenador é o responsável pedagógico pelo bom funcionamento do CAJ: acompanha os interesses dos participantes, ajuda a administrar a realização das propostas, zela para que se garantam as possibilidades de exercício dos direitos e da participação real de todos, promove a ampliação de horizontes para novas propostas, propicia os vínculos com outras instituições e atores da comunidade. Tem ainda uma função política por ser quem articula a participação de outros atores que estejam envolvidos, seja de forma permanente (docentes da instituição, pais etc.) ou transitória (especialistas subscritores de propostas específicas, palestrantes, conferencistas provenientes de organizações governamentais ou não-governamentais ou outras).

Em virtude da experiência comprovada desde o ano de 2005, implementou-se uma série de ações propostas pela Unidade Técnica Nacional do CAJ, com vistas a percorrer novos trajetos pedagógicos que possam ampliar as experiências culturais dos diversos atores envolvidos no projeto CAJ.

1. Suba no coletivo
2. Povos com memória
3. Vídeos para contar
4. Murais que falam
5. Os jovens se mostram
6. Vínculos da ciência e arte
7. CAJ em contextos de confinamento
8. Bandas e percussão
9. Local de trabalho virtual
10. Produção de materiais: (documentos escritos – entrevistas em vídeo –workshops artísticos em DVD – programas em CD – programas de televisão em DVD).

Espaços e experiências pedagógicas mais significativas

As bandas de rua têm demonstrado ser muito chamativas para os jovens não- escolarizados que em várias jurisdições promoveram seu reingresso na escola secundária a partir dessa expressão artística, e dali passaram para a escolarização formal (em alguns casos, os CAJ já vinham trabalhando com bandas de rua ou batucadas) e em outros se contentaram em partir da experiência estimulada em âmbito nacional por intermédio do Programa Suba no coletivo.

O Projeto Vínculos da Ciência e Arte propõe o desenho, implementação e sustentação de um espaço de produção de materiais e experimentos científicos nos CAJ. Orienta os jovens a compreenderem a ciência como um elemento de cultura, tenta mostrar que o universo pode ser inteligível e também analisar a vinculação da ciência com outras áreas da cultura.

O projeto propõe estimular o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades para a busca e o processamento de informação considerando recursos e processos vinculados à produção científica aplicados em contextos não-formais. Vínculos da Ciência e Arte é a imagem objetiva que orienta os CAJ e é, ao mesmo tempo, a apologia a outras aprendizagens que vão além da ciência.

Pátios abertos nas escolas da província de Buenos Aires¹

O Programa Pátios Abertos nas Escolas da Província de Buenos Aires deu início à sua implementação a partir de agosto de 2004, inspirado na experiência da UNESCO no Brasil com o Programa Abrindo Espaços. Ao longo de todo o processo foram convocados para participar mais de 300 estabelecimentos educacionais de todas as modalidades com o objetivo de executar os projetos destinados ao uso do espaço escolar em dias não-úteis e com temáticas relacionadas à arte, ao esporte, à cultura e à produção, entre outras, em conjunto com a comunidade distrital.

Os objetivos centrais foram apoiar as iniciativas dos jovens gerando ou recriando as ofertas que as instituições educacionais proporcionam a seus estudantes, possibilitando a existência de mais e melhores espaços de oportunidades formativas e recreativas tanto para o desenvolvimento pessoal como o coletivo; e intensificar o processo de democratização do espaço escolar melhorando vínculos e fortalecendo a construção de cidadania mediante o enriquecimento do capital social representado pelos jovens.

O programa foi destinado a jovens inseridos ou não no sistema escolar e compreendidos na faixa etária dos 11 aos 21 anos. Isso engloba os jovens de todas as modalidades da educação formal, além de convocar a participação das organizações ou atores sociais extra-escolares da comunidade onde se encontram inseridas as instituições participantes.

1. patiosabiertos@ed.gba.gov.ar

Centros culturais secundários

Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires.

Na Cidade de Buenos Aires a Secretaria de Educação desenvolveu, desde o ano de 2000, o Programa Centros Culturais Secundários.

O programa teve como objetivo principal gerar um espaço em que o aluno da escola secundária se inicie na capacitação específica de diversas expressões artísticas que lhe permitam identificar-se como um verdadeiro ator de nossa cultura.

As linguagens artísticas e comunicacionais contribuem, a partir de sua especificidade, à formação das pessoas em todas as suas dimensões visando à consecução de uma plena autonomia exercida no âmbito da responsabilidade cidadã, do compromisso democrático e do fomento da cultura do trabalho. A proposta do Programa Centros Culturais Secundários consistiu em criar espaços no qual cada aluno desenvolvesse sua capacidade de expressão e comunicação e possa descobrir um lugar de pertinência, de pesquisa e busca donde surjam novas experiências criativas que lhe facilitem a possibilidade de reconhecer-se imerso no mundo da cultura de seu próprio tempo.

Os destinatários do programa foram, por ordem de prioridade, os alunos da escola secundária na qual se encontrava instalado o Centro; alunos de outras escolas secundárias da região; ex-alunos que, por razões alheias a sua vontade, tiveram que abandonar seus estudos e a comunidade em geral.

As atividades estavam organizadas a partir de oficinas com 20 participantes, as vagas eram preenchidas considerando a ordem de prioridades enunciada. Uma vez completadas as vagas disponíveis, abria-se uma lista de espera, visto que ocorria uma deserção de 20% em relação à inscrição original.

Cada Centro Cultural teve um coordenador, que no geral se tratava de um bibliotecário, monitor ou professor do estabelecimento. No início das atividades letivas se realizavam encontros de

capacitação destinados aos coordenadores, docentes e assessores dos centros programados pela Secretaria de Educação.

Na capacitação abordavam-se os delineamentos estratégicos do programa e se explicitavam os objetivos e conteúdos comportamentais previstos para cada oficina. Uma vez conformados os grupos, cada um dosicineiros explorava as preocupações e expectativas dos participantes e realizava um diagnóstico. Posteriormente, considerando as necessidades e possibilidades do grupo, o oficineiro definia os conteúdos conceituais e procedimentais e apresentava o planejamento correspondente do trabalho.

CONCLUSÕES

Candido Alberto Gomes

Os textos precedentes, cada um com as suas próprias cores e matizes, convergem para determinados pontos. Um grupo se concentrou nas concepções e organização, enquanto outro grupo destacou os resultados empíricos. Um denominador comum os une: trata-se de um programa que sobrevive ao solvente que, no começo de governos, segundo costumes brasileiros, dissolve os feitos anteriores e recomeça, quase do zero, a reinventar a roda. Abrindo Espaços não só resiste, como é provado e comprovado, tendendo a alcançar prolongada sustentabilidade ao ser transformado em política pública. Do ponto de vista organizacional, um dos fios condutores desse processo é a presença de uma organização internacional, como a UNESCO, negociando com sucessivas administrações públicas, independente de partidos e de alianças políticas. Desse modo, apesar da flexibilidade para se inserir em circunstâncias locais e regionais, o programa não é uma vitrina específica, de um ou mais governantes, que se torna alvo dos opositores, para ser apagado e, em seu lugar, surgir outra iniciativa, possivelmente nova vitrina eleitoral para um ciclo de quatro anos.

Para evitar repetições, cabe apenas pinçar alguns aspectos dos depoimentos e análises antes apresentados. No grupo mais voltado para a concepção e organização, destaca-se a informação sobre uma ousadia: ao ser transformado em política pública pelo MEC, o Programa Escola Aberta estreitou ações do MEC e dos Ministérios do Esporte, da Cultura e do Trabalho e Emprego. O arranjo institucional é também válido para os demais níveis da Federação, por meio das suas secretarias. Com isso, avança-se no rumo da atuação intersetorial, sem manter as pirâmides isoladas. É o que consta do depoimento do Ministro da Educação, senhor Fernando Haddad, que cita outro avanço, isto é, a criação do Comitê Metropolitano do programa, transcendendo as divisas municipais e reconhecendo as relações do espaço urbano. Por sua vez, a experiência de Abrindo Espaços de certo modo inspirou o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, consistindo na ação integrada entre as diferentes áreas do governo em favor da juventude e da cultura de paz. Foi o que declarou o Ministro da Justiça, senhor Tarso Genro que, quando ocupante da pasta da Educação, criou o Programa Escola Aberta. Essa irradiação do Abrindo Espaços vai muito além, como é o caso dos Centros de Atividades Juveniles, dos Patios Abiertos e dos Centros Culturales Secundários, na Argentina, descritos pelos senhores Ignacio Hernaiz e Javier Alonso.

Um ponto reiterado em vários artigos, é a aproximação da escola, da família e da comunidade. Esse entrelaçamento propiciado pelo programa possibilita o contato entre gerações e aumenta as possibilidades de socialização vertical. Nas condições socioeducacionais presentes, percebe-se que a longa convivência entre colegas de idades semelhantes, fortalece a socialização horizontal, isto é, dentro da mesma geração, com a formação de culturas adolescentes e juvenis. O Senador Cristovam Buarque, também ex-Ministro da Educação, que conviveu com o Abrindo Espaços, assinala a simplicidade da idéia e o marco que representa ao atrair a família para a escola, criando melhor convivência entre professores e pais. A educação escolarizada que, de certo modo, retirou da família a função de educar, precisa novamente dela como parte da base educacional. É um tema abordado pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, senhora Maria Helena Castro, ao declarar que o Programa Escola da Família, desde o seu início, abrangeu a quase totalidade da rede escolar estadual. Com isso a comunidade se apropria da escola, espaço público, contribuindo para a sua

preservação e fomentando o espírito coletivo, na direção de novas perspectivas de vida. A Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, senhora Marisa Abreu, ao sublinhar o papel inclusivo do Programa Escola Aberta para a Cidadania, sustenta a necessidade de a escola pública ampliar a sua integração com os pais dos seus alunos e a comunidade local, “constituindo-se em espaço de exercício da cidadania e integrando-se com políticas públicas que visam garantir os direitos das crianças e jovens”. Por isso mesmo, o referido programa se converteu em política pública estadual por meio da Lei nº 12.865, de 18 de dezembro de 2007 (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Os desafios de uma escola quase universal, mas acanhada, com jornada legal mínima de quatro horas e dificuldade de trabalhar com a diversidade, relacionam-se diretamente, com as perspectivas da educação no século XXI. Além dos documentos da UNESCO anteriormente citados, o depoimento da senhora Ana Luiza Machado evidencia a íntima relação entre o Abrindo Espaços e os cinco focos estratégicos do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac), cujo objetivo é apoiar os países da região no cumprimento das metas do Marco Referencial de Dacar até 2015. Nesse sentido, o terceiro ponto considera que as escolas devem ser espaços de aprendizagem dos diversos atores sociais que as integram, isto é, alunos, docentes, família e comunidade. Novos espaços para viver a escola e a cultura, como o título do documento, são indispensáveis para a escola de massas, inclusiva, de portas abertas à convivência com a diversidade e com uma visão abrangente da educação, com as suas perspectivas de pensar, agir e sentir.

Mais uma vez fica caracterizado que a escola básica em que um aluno olha para a nuca dos seus colegas na sala de aula não é mais aceitável: o protagonismo desde a infância requer uma escola capaz de superar o modelo frontal e de transmissão oral do conhecimento, uma peça da burocracia pública incrustada nas mais diferentes comunidades. Um dos pilares mais esquecidos é aprender a conviver, que se relaciona com o clima da escola, ressaltado no mesmo depoimento, e com as violências. Sem essa aprendizagem o futuro fica comprometido; a coesão social, ameaçada, e a cidadania, limitada a uma pobreza mais grave que a de caráter econômico.

Esta educação interdimensional, holística, é o que defende o senhor Antonio Carlos Gomes da Costa. E a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Aprendizagem do MEC, por meio do

depoimento das Sras. Natália Duarte e Martha Scardua, diagnostica em linhas gerais os mesmos problemas da educação básica e enfatiza o papel do Programa Escola Aberta, inclusive como espaço e tempo de convivência entre diversas gerações, uma vez que, embora visando prioritariamente à juventude, atrai todas as idades. Por isso mesmo, o senhor Ricardo Henriques, ex-titular da mesma Secretaria, considerou entender aquele programa “como um caminho de fortalecimento da convicção de Paulo Freire em que, ‘se a educação não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda’”.

Por sua vez, os depoimentos concentrados nos resultados do Programa Abrindo Espaços confirmam as constatações das pesquisas avaliativas e iluminam novos aspectos. Nos casos de Pernambuco, Rio Grande do Sul e Belo Horizonte se reiteram os efeitos em favor do desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas. No primeiro estado os benefícios consistem na melhoria das relações interpessoais nos estabelecimentos de educação, no maior interesse da comunidade e na participação dos pais na escola, na elevação da auto-estima e do interesse dos alunos e na menor ocorrência de violências, tornando a juventude menos vulnerável ao homicídio, conforme o senhor Mozart Neves Ramos.

No Rio Grande do Sul, a senhora Marisa Timm Sari ofereceu dados de especial interesse. Além das cores locais, resultantes da descentralização e plasticidade do programa, conforme antes avaliado, cita os resultados positivos e os pontos de ajuste revelados pela pesquisa da UNESCO, Secretaria Estadual de Educação e Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, realizada em 2005 (UNESCO, 2006). Estas constatações nortearam a revisão do programa em 2007, deixando claro que a investigação social tem conseqüências sobre a realidade. Os beneficiários em 2005 se concentravam na faixa etária de 12 a 24 anos, que constituía 68% do público, desse modo atingindo o foco almejado. A parceria com o Programa de Educação Ambiental Compartilhado caracterizou mais um relacionamento entre secretarias.

A experiência de Belo Horizonte com o Programa Escola Aberta, relatada pela senhora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, evidencia também a flexibilidade organizacional e o rico filão de criatividade, que deu origem a vários programas, inclusive a organização da central de geração de

renda. Os resultados confirmam as pesquisas avaliativas anteriores, ao revelarem a redução média de 26,71% de violência nas comunidades onde o programa foi implantado. O comportamento dessa redução é crescente, atingindo 58% ao fim de 2006 e em torno de 70% ao término de 2007, conforme boletins da Polícia Militar e da Guarda Municipal. Nas escolas, entre 2005 e 2006, o número de eventos geradores de intervenções da Guarda Municipal nas escolas teve redução média de 55,72%. Assim, o Escola Aberta se revela muito mais efetivo que as ações imediatistas e repressoras, que embora possam ter efeitos imediatos, não têm sustentabilidade, por não atingirem a raiz dos problemas.

Desse modo, os depoimentos aqui apresentados corroboram as pesquisas avaliativas antes resenhadas, introduzindo percepções especiais dos diversos decisores. O Programa Abrindo Espaços e suas encarnações estaduais e municipais apresentam resultados significativos, abrem caminho à criatividade, são flexíveis organizacionalmente, mantêm sustentabilidade e envolvem a escola, a família e a comunidade.

Dos dilemas antes levantados, cabe mencionar alentadores sinais a respeito da atuação integrada de ministérios e secretarias diversos. Do ponto de vista curricular, entretanto, a dualidade prazer x dever e a integração entre a escola e a comunidade apresenta certas restrições. Como atividades de fim de semana, os servidores das escolas públicas não podem estar intensamente engajados nas atividades, com sete jornadas por semana. Os diversos caminhos trilhados pela organização do programa, entretanto, escolhem figuras-chave das escolas para servir de elos entre estas e o Abrindo Espaços. Assim, apesar dos diversos mecanismos de participação, a experiência da maior parte dos professores e funcionários é vicária e não direta. Este hiato possivelmente dificulta a integração de uma nova visão da escolaridade ao currículo, dependendo de variadas circunstâncias.

Violências: custos x benefícios

Reduzir e prevenir violências é um dever firmado pelas sociedades, especialmente pelos países-membros das Nações Unidas e da UNESCO. Conforme documentos antes examinados, o

reconhecimento da dignidade humana e dos direitos iguais e inalienáveis da família humana implica o exercício e o provimento dos direitos humanos, entre eles à educação (GOMES, 2001). Trabalho recente da UNESCO estabelece que a educação como direito humano e bem público abre as portas ao exercício dos demais direitos humanos. Com esse papel estratégico, “a qualidade da educação, pelo caráter de direito fundamental e universal, tem que reunir (...) as seguintes dimensões: *respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade, eficiência e eficácia*” (UNESCO, 2007, p. 12). A paz é um dos valores de maior importância para a vida social e a escolarização. Portanto, o Programa Abrindo Espaços e suas múltiplas formas são norteados pelos direitos humanos. Estes devem ser concretizados pelas sociedades como essenciais, contando com todo o empenho, todos os esforços e todos os meios. Não assegurar tais direitos representa uma forma de atentar contra a dignidade da pessoa, a justiça e a liberdade. Fundamentado em tais valores, os países e sociedades não podem medir esforços para assegurá-los com igualdade às suas populações.

Embora o espírito da globalização e da mundialização busquem constantemente os critérios de custo/benefício e custo/efetividade (CARNOY, 2002), não se pode aplicar a óptica de deixar de aplicar em educação ou minimizar as aplicações em nome das melhores oportunidades em outros setores. Não se justificaria, por exemplo, precarizar a educação para reaparelhar portos. Ou manter a qualidade desigual a fim de oferecer contrapartida a investimentos externos, sob o pretexto de que o seu retorno aumentaria eventualmente os recursos para o setor social. O valor dos direitos se sobrepõe aos critérios de produtividade, de custo de oportunidade e outros. Noutras palavras, uma sociedade não pode buscar a produtividade às expensas da dignidade das pessoas. Cabe, porém, utilizar tais critérios para os projetos e atividades educacionais, visando à maximização dos resultados dos meios públicos a eles alocados.

Nesse sentido, o programa em tela mostra retorno adequado para modestos custos. Não só as pesquisas avaliativas se preocuparam devidamente com o financiamento e os custos, como o texto de Janice Dornelles de Castro apresentou os resultados de uma incursão neste terreno. Seguindo as lacunas brasileiras, já apontadas, os dados são modestos, se bem que significativos.

Bibliografia:

CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

GOMES, C. A. *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo os atos e princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais*. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123621por.pdf>>.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12.865, de 18 de dezembro de 2007. Institui o Programa Escola Aberta para a Cidadania - PEAC/RS - e dá outras providências. *Coletânea de leis do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Sistema Legis, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100008.asp>>.

UNESCO. *Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul*. Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145551por.pdf>>.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, UNESCO-OREALC, 2007.

Notas Biográficas

Ana Luiza Machado possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-graduação em Administração pela Fundação João Pinheiro, em colaboração com a Universidade de Columbia (Nova York, EUA). Foi Secretária de Educação de Minas Gerais, Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Atualmente é Diretora-Geral Adjunta de Educação – UNESCO Paris.

Antonio Carlos Gomes da Costa é educador e pedagogo. Atualmente ocupa o cargo de presidente da Modus Faciendi e atua como consultor independente do Unicef e da OIT. Passou pela administração da Febem do município de Ouro Preto e do Estado de Minas Gerais. Trabalhou como perito no Comitê dos Direitos da Criança da ONU, em Genebra (Suíça), e participou, no Brasil, do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Candido Alberto da Costa Gomes possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e doutorado em Sociologia e Antropologia da Educação pela Universidade da Califórnia (EUA). Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB.

Cristovam Buarque possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Economia pela Universidade de Sorbonne (Paris, França). Atualmente é professor da Universidade de Brasília e Senador pelo PDT-DF. Trabalhou no Banco Interamericano de Desenvolvimento, em Washington D.C., foi Reitor da Universidade de Brasília, Governador do Distrito Federal e Ministro da Educação.

Daniel Fernando Filmus possui graduação em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires, especialização em Educação para Adultos pelo Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e Caribe (Pátzcuaro Michoacán, México) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Senador na Argentina e membro do Conselho Executivo

da UNESCO. Já foi Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Secretário de Educação da cidade de Buenos Aires e Diretor da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, em Buenos Aires.

Fernando Haddad possui graduação em Direito, mestrado em Economia e doutorado em Filosofia, todos pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Ministro da Educação e professor na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Já ocupou os cargos de Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Finanças e Desenvolvimento Econômico de São Paulo e de Secretário Executivo do Ministério da Educação.

Ignacio Hernaiz é mestre em Educação pela Universidade de San Andrés, Buenos Aires. Atualmente ocupa os cargos de Gerente Geral do Portal Educ.ar e Diretor do Canal de Televisão Educativa *Encuentro*. Foi chefe da Unidade de Programas Especiais do Ministério da Educação da Argentina, Subsecretário da Educação da cidade de Buenos Aires e Coordenador da Unidade de Formação e da Área de Assistência Técnica do Instituto Internacional de Planejamento da Educação – UNESCO Buenos Aires.

Janice Dornelles de Castro possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em *Health Planning and Financing* (Planejamento e Financiamento de Saúde) pela *London School of Economics and Political Science* e doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e membro da diretoria da Associação Brasileira de Economia da Saúde.

Javier Alonso é mestrando em Ciências Sociais na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. No momento, trabalha em sua tese, com foco na área de Educação. Desempenha atualmente a função de Coordenador de Projetos na Unidade de Programas Especiais do Ministério da Educação da Argentina. Ao longo de sua carreira, participou de vários projetos relacionados com a educação de jovens e adolescentes.

Maria Helena Guimarães de Castro é mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ocupa atualmente o cargo de Secretária de Educação do Estado de São Paulo

e exerce funções de docência no Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Foi Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social, ambos do Estado de São Paulo.

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva é licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e possui especialização em Gestão de Sistemas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Já ocupou os cargos de Secretária Municipal da Educação de Belo Horizonte, de Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e de Diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, na Prefeitura de Belo Horizonte. É atualmente Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação.

Marisa Timm Sari é pedagoga pós-graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e Assessora Técnica Sênior em Educação e Cultura do Escritório Antena da UNESCO no Rio Grande do Sul. Foi consultora do Projeto Escola Aberta para a Cidadania e Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul.

Mariza Abreu é licenciada em História e bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-graduada em História pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Secretária da Educação do Rio Grande do Sul. Foi Secretária da Educação da cidade de Caxias do Sul, presidiu a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul, foi secretária de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e consultora do Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, vinculado ao Ministério da Educação.

Martha Paiva Scardua é professora e pedagoga, especialista em Psicopedagogia pela *Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires* e mestre em Educação, na área de formação docente e educação popular, pela Universidade de Brasília. Foi consultora do Programa Escola Aberta e atualmente é coordenadora interlocutora do Programa na Secretaria da Educação do Distrito Federal e Chefe do Núcleo de Monitoramento do Ensino Fundamental.

Mozart Neves Ramos possui graduação (Universidade Federal de Pernambuco), doutorado (Universidade Estadual de Campinas) e pós-doutorado (Universidade Politécnica de Milão, Itália) em Química. Foi Pró-Reitor de Graduação e Reitor da Universidade Federal de Pernambuco. Já ocupou os cargos de Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, de Secretário da Educação de Pernambuco e de Presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação. Atualmente é professor da Universidade Federal de Pernambuco, membro titular do Conselho Nacional de Educação e Presidente Executivo do movimento Todos pela Educação.

Natália de Souza Duarte possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação, ambos pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora da Fundação Educacional do Distrito Federal e coordenadora do programa Escola Aberta no Ministério da Educação. É também professora e coordenadora adjunta do Centro Universitário do Distrito Federal e coordenadora do Programa de Alfabetização do Distrito Federal.

Ricardo Henriques possui bacharelado e mestrado em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado, também em Economia, pela *Université Paris X* (Nanterre, França). Atualmente é assessor do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense. Foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, Secretário-Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social e Coordenador de Desenvolvimento Humano do Governo do Estado do Rio de Janeiro. No ano de 2007 presidiu a Comissão de Educação da 34ª Conferência Geral da UNESCO e foi eleito membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP) da UNESCO.

Tarso Fernando Hertz Genro possui graduação em Direito, com especialização em Direito do Trabalho, pela Universidade Federal de Santa Maria. Foi vice-prefeito (1989-92) e prefeito de Porto Alegre por duas vezes (1993-96 e 2001-02). Foi também Ministro da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Ministro da Educação e Ministro de Relações Institucionais. Atualmente é Ministro da Justiça.