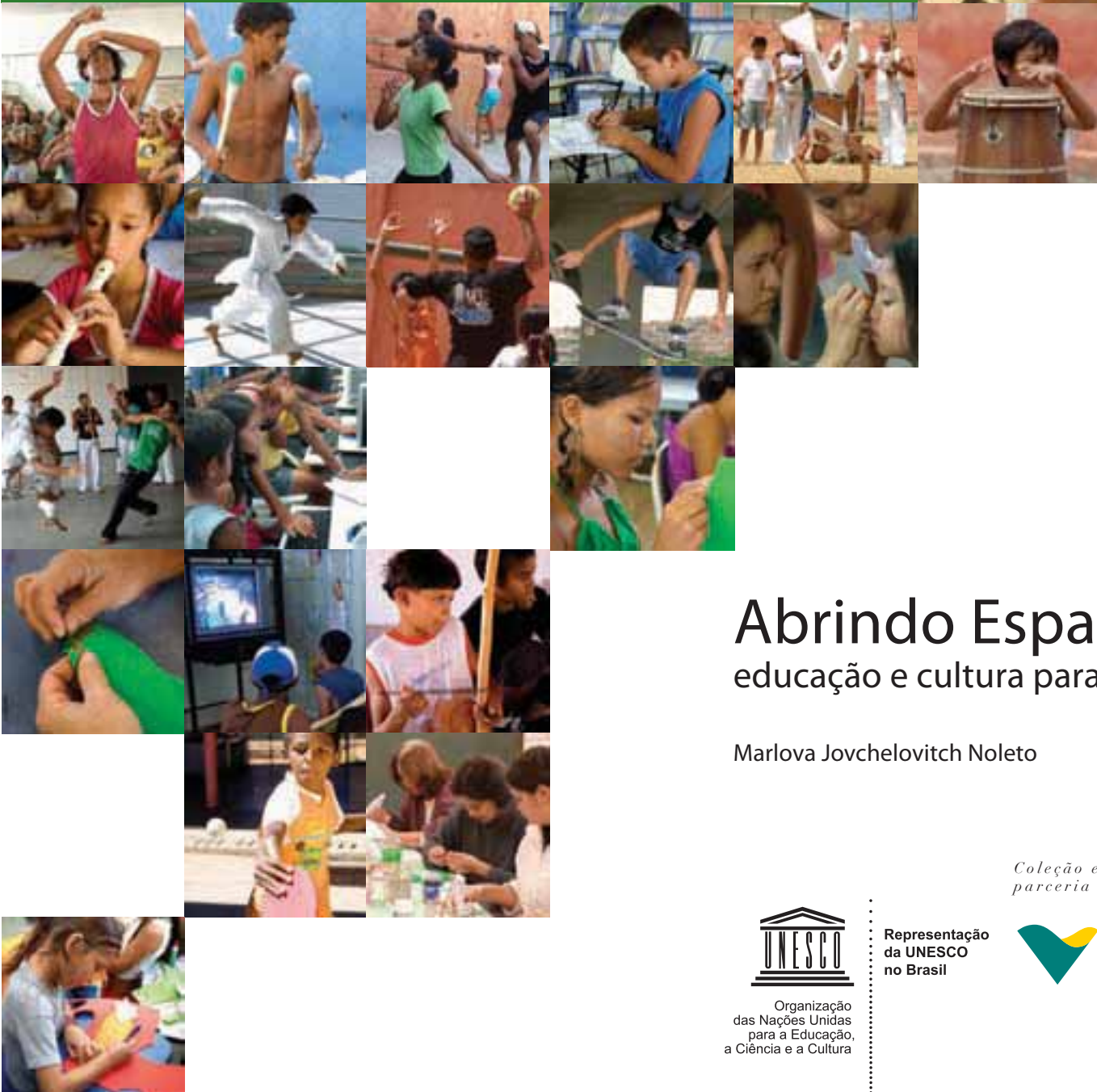


C o l e ç ã o

abrindo espaços

EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ



Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz

Marlova Jovchelovitch Noletto

*Coleção em
parceria com*



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

Representação
da UNESCO
no Brasil



Abrindo Espaços:

educação e cultura para a paz

4ª edição revisada

Brasília, dezembro de 2008

Representação da UNESCO no Brasil

Representante

Vincent Defourny

Setor de Ciências Humanas e Sociais

Coordenadora

Marlova Jovchelovitch Noletto

Oficiais de Projeto

Carlos Alberto dos Santos Vieira

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/IBICT/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:

educação e cultura para a paz

4ª edição revisada

Marlova Jovchelovitch Noletto



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

Representação
da UNESCO
no Brasil



*Coleção em
parceria com*

© 2001, 2003, 2004, 2008 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Colaboradores: Alessandra Terra Magagnin, Fábio Eon, Júlio Jacobo Waiselfisz, Kerley Tolpolar, Marta Avancini, Marisa Timm Sari, Mary Castro, Miriam Abramovay e Rosana Sperandio Pereira

Revisão: Reinaldo de Lima Reis e Jeanne Sawaya

Diagramação: Rodrigo Domingues

Capa e projeto gráfico: Edson Fogaça

Noletto, Marlova Jovchelovitch

Abrindo espaços: educação e cultura para a paz / Marlova Jovchelovitch Noletto. -- 4.ed. rev.
– Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.
109 p.

ISBN: 978-85-7652-078-8

1. Cultura de Paz—Brasil 2. Educação e Desenvolvimento--Brasil 2. Cultura e Desenvolvimento—Brasil 3. Jovens Desfavorecidos—Cultura de Paz—Brasil 4. Programas Educacionais—Brasil I. UNESCO II. Fundação Vale III. Título

CDD 303.66

A autora é responsável 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, tampouco da 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, este 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 suas gestões 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 Noletto
Beatriz Maria Godinho Barros Coelho

Revisão Técnica

Marlova Jovchelovitch Noletto
Rosana Sperandio Pereira
Alessandra Terra Magagnin

Colaboradores

Gabriela Athias
Candido Gomes
Adriel Dutra Amaral

SUMÁRIO

Apresentação

A multiplicação da cultura de paz	9
<i>Vincent Defourny</i>	
Viver a paz, viver em paz	11
<i>Silvio Vaz de Almeida</i>	

Introdução

Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI	13
<i>Marlova Jovchelovitch Noletto</i>	

A UNESCO e a construção de conceitos e caminhos

19

Referências institucionais	19
Referências conceituais para a construção de um programa com jovens	38

Como vivem, pensam e o que querem os jovens do Brasil: as pesquisas realizadas pela UNESCO para a construção do programa

49

O Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz	57
Transformando o programa em ações concretas: as experiências de implantação do programa nos estados e municípios	69
Rio de Janeiro	70
Pernambuco.....	74
Bahia	79
Rio Grande do Sul.....	82
São Paulo.....	85
Sergipe	87
Cuiabá	91
Resultados do programa segundo pesquisas e avaliações	97
Referências bibliográficas	105
Nota sobre a autora	109

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 coleção 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.

Além disso, 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 da 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 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 o lançamento de uma coleção de sete publicações que sistematizam 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 dos programas Abrindo Espaços e 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 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. 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 Abrindo Espaços validar a experiência das comunidades e os saberes locais faz com que o programa 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 papel central: articulam atividades e mobilizam a comunidade para participar do programa. Essa participação é reforçada à medida que a grade de programação revela e valoriza os talentos locais.

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



Oficinas de desenho estimulam a criatividade e desenvolvem a coordenação motora dos estudantes. Escola Comissário Francisco Barbosa (CE).



A UNESCO E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E CAMINHOS

Referências institucionais¹

O mundo se encontra novamente em posição de transformar a cultura predominante de violência em cultura de paz, 60 anos depois da fundação das Nações Unidas e da UNESCO. Hoje o desafio consiste em encontrar os meios de mudar definitivamente as atitudes, valores e os comportamentos com o fim de promover a paz e a justiça social, a segurança e a solução não violenta dos conflitos.

Como fortalecer a consciência sobre a importância e urgência da tarefa vital, que se faz presente, de se promover a transição de uma cultura de guerra para uma cultura de paz? Como encontrar os caminhos e meios para alterar os valores, atitudes, crenças e comportamentos do tempo presente?

1. A parte inicial e as subseções *A educação para o novo milênio* e *Os saberes para o século XXI* da seção Referências institucionais do presente documento foram desenvolvidas com base em (WERTHEIN, J.; CUNHA, C., 2000).

O mandato da Organização, que compreende as áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação permite, por meio de uma atuação transdisciplinar, de maneira integral e transversal, exercer suas múltiplas funções, destacando-se entre elas a de laboratório de idéias e a de propor o estabelecimento de padrões para a formulação de acordos universais relativos às novas questões éticas.

Essa missão não poderia ser cumprida sem que se colocasse como pressuposto orientador da política dos Estados-membros que integram a Organização a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível. Desse modo, quando a UNESCO investe na promoção da cultura de paz, percebe-se que a âncora desta busca é a educação. Somente por meio da educação poderemos formar mentalidades mais democráticas.

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito, aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo (UNESCO, 2004a).

Essa concepção e perspectiva estão na origem dos atos constitutivos da UNESCO, datados de 1946. Naquele momento, o documento expressava inquietações e preocupações com um mundo profundamente marcado pelo conflito.

Hoje, ainda que o contexto mundial seja outro, o documento não perdeu sua atualidade, considerando que já preconizava alguns desafios inerentes à era contemporânea, marcada por uma profunda contradição: de um lado, o mundo globalizado apregoa o respeito e o acesso aos direitos humanos fundamentais como parâmetros centrais para as relações entre os homens e os povos e, de outro, contudo, é caracterizado pelas mais variadas manifestações de violência, opressão, privação e por profundas desigualdades.

Buscando contribuir para superar essa contradição – provavelmente, o principal desafio das sociedades contemporâneas –, a Organização tem trabalhado para promover a cooperação entre os

países destacando a importância da garantia dos direitos humanos e liberdades fundamentais. E na sua atuação em favor da garantia dos direitos fundamentais, a UNESCO tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que em 2008 completa 60 anos, sendo considerado um documento mais atual do que nunca.

O artigo 26 da Declaração estabelece que toda pessoa tem direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da personalidade. Por meio do conceito de indivisibilidade dos direitos, essencial à compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos, poderemos também compreender onexo entre educação e cultura de paz. A educação possibilita a formação de mentes democráticas e poderá promover o respeito às identidades (nacionais, raciais, religiosas, de gênero e geração, entre outras) e à diversidade.

Em síntese, a cultura de paz é uma construção cotidiana e permanente, que requer participação e reconhecimento da diversidade, respeito ao outro e tolerância, buscando reduzir as desigualdades e injustiças sociais.

A UNESCO esteve sempre atenta a essa orientação, procurando, de forma contínua, associar suas políticas educacionais ao respeito ao ser humano, postura adotada diante da enorme desigualdade entre as nações, dos elevados índices de violência e da persistência de diferentes formas de discriminação. Com isso a Organização defende a idéia de democratização do conhecimento vinculada à emancipação das pessoas e ao desenvolvimento sustentável dos povos e das culturas de todo o mundo.

A construção da paz

Em 1989, a cultura de paz foi definida² como “Um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam a violência e previnem conflitos ao atacar suas raízes

2. O conceito de cultura de paz foi formulado no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens, realizado na Costa do Marfim, em 1989. A iniciativa está relacionada ao contexto da queda do Muro de Berlim e do desaparecimento das tensões relacionadas à Guerra Fria (UNESCO, 2002).

Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo – em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região – a:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito.

Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes.

Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica.

Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, à difamação e à rejeição do outro.

Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta.

Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.

para resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações” (A/RES/53/243).

No contexto do final da Guerra Fria com a queda do Muro de Berlim, na transição entre as décadas de 1980 e 1990, o conceito de cultura de paz se consolidou como um tema central no âmbito da atuação das Nações Unidas, tornando-se um movimento mundial liderado pela UNESCO.

Em 1995 os Estados-membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à promoção da cultura de paz. Na Estratégia de Médio Prazo da Organização (1996-2001) foi estabelecido um projeto transdisciplinar intitulado Rumo à Cultura de Paz, que envolveu os mais diversos segmentos da sociedade civil em um trabalho de disseminação dos ideais de não-violência e tolerância.

Além disso, em 1997, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz e definiu que o período de 2001 a 2010 seria a Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo. Ambas as iniciativas ficaram sob a coordenação geral da UNESCO.

Na preparação do Ano Internacional a Cultura de Paz, foi lançado, em março de 1999, em Paris, o **Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência** (quadro na página 22) Elaborado por um grupo de ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, em conjunto com representantes das Nações Unidas e da UNESCO, o manifesto tem o objetivo de criar um senso de responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social pautada por seis princípios: o respeito à vida, a prática da não-violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade de expressão e cultural, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

A partir do manifesto constata-se que o ideário da cultura de paz não se resume à promoção da solução pacífica dos conflitos, está sim vinculado à construção de uma nova ordem social pautada em paradigmas, valores, comportamentos e atitudes solidárias em todos os aspectos da existência humana.

A cultura de paz:

Apregoa a importância da interação social, baseada nos princípios da liberdade e da democracia, da tolerância e da solidariedade.

Rejeita a violência e tenta prevenir conflitos ao atacar suas raízes e resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação.

Promove a garantia a todos do pleno exercício dos direitos e os meios para participar, plenamente, do desenvolvimento de sua sociedade.

Como sintetiza o diretor-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, na introdução do documento *Mainstreaming the Culture of Peace*, publicado em 2002, a construção da cultura de paz significa justiça e equidade para todos, como base para se viver em harmonia e sem violência.

O que está em questão, portanto, é a construção de uma nova ordem para o século XXI a ser transmitida aos jovens e às gerações futuras. Um mundo de dignidade, harmonia, justiça, solidariedade,

liberdade e prosperidade. Um mundo caracterizado pela cultura de paz que torne possível o desenvolvimento sustentável, a proteção do meio ambiente e o crescimento pessoal de cada ser humano, numa contraposição à lógica que prevaleceu ao longo do século XX que, apesar de suas notáveis descobertas e progressos científicos, não erradicou as desigualdades, as injustiças nem a violência.

A educação para o novo milênio

A construção de uma nova ordem mundial exige mentalidades e consciências renovadas e orientadas para a cidadania. Requer, portanto, a educação fundamentada em paradigmas que possibilitem focar o indivíduo como um todo, promovendo a formação integral. Mas quais são esses paradigmas? Que tipo de educação é esta?

Com o objetivo de refletir sobre os desafios da educação no mundo contemporâneo e no futuro, foi estabelecida, em 1993, a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da UNESCO. Presidida por Jacques Delors – que anteriormente havia exercido as funções de ministro da Economia e das Finanças da França e de presidente da Comissão Europeia –, um grupo de especialistas e estudiosos de várias partes do mundo produziram um relatório com sugestões e recomendações que ganharam o *status* de agenda para políticas públicas na área da educação em várias partes do planeta.

Para desenvolver seus trabalhos, o grupo coordenado por Delors seguiu e aperfeiçoou o modelo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure que, no início dos anos 70, realizou uma ampla e profunda reflexão sobre a crise da educação. A Comissão Faure, como ficou conhecida, produziu um relatório que se tornou um marco decisivo na história do pensamento educacional da UNESCO e das políticas educacionais em todo o mundo ao defender o postulado da educação para todos e ao longo da vida (*Lifelong Learning*).

Nesse relatório, Faure defende a educação como formadora de pessoas em contraposição à fragmentação do ser, decorrente das coações existentes no mundo contemporâneo. Nos termos do autor:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1974. p. 225 apud WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14-15).

O conceito de *Lifelong Learning* deu origem a sucessivos estudos e, aos poucos, começou a ser adotado pelos países. No âmbito da UNESCO, esse postulado foi incorporado aos principais documentos de orientação da Organização – Declaração de Hamburgo, Declaração Mundial sobre Educação para o Século XXI e, também, ao Relatório Delors, como ficou conhecido o documento de sistematização dos trabalhos da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, entre outros.

A idéia de aprendizagem ao longo da vida parte do pressuposto (biológico e filosófico) de que o homem é um ser inacabado e, portanto, para sobreviver e evoluir, está condicionado a aprender constantemente. Conforme assinalam Werthein & Cunha, “as implicações desse postulado para a educação são, pode-se afirmar, incomensuráveis, já que a instituição escolar não será mais o único local de aprendizagem, mas toda a sociedade” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 15).

Disso, continuam os autores, deriva o outro eixo inovador importante do Relatório Faure, que é a idéia de cidades educativas. Como bem argumentou Edouard Lizop no Relatório Faure:

Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos,

associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa (LIZOP apud WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 15).

De sua parte, sublinha Henri Janne no mesmo documento:

A educação, nesta perspectiva, constituirá amanhã um conjunto coordenado, cujos setores serão estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista de pessoas, total e criativa: por conseqüência, individualizada e autodirigida. Será o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. É esta a revolução cultural do nosso tempo (JANNE apud WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 15).

De Faure a Delors ocorreram muitos progressos na área da educação em diferentes países, como, por exemplo, o aumento do número de matrículas, a renovação dos métodos pedagógicos etc. –, mas um problema central, descrito por Faure no preâmbulo de seu relatório, ainda persistia na década de 1990: “a geografia da ignorância”, ou seja, as desigualdades entre pobres e ricos, as quais se acentuavam em decorrência da intensificação da globalização econômica.

Nesse contexto, o Relatório Delors, consiste, em linhas gerais, em um balanço das tendências educacionais e de seu devir em face da mundialização. O documento assinala que, na perspectiva de uma sociedade em escala mundial, a educação surge, mais do que nunca, no centro de desenvolvimento tanto das pessoas como das comunidades.

O ponto de partida de Delors é a constatação de que a educação se constitui, principalmente, em uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, embora não se possa desprezar sua importância no processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer (DELORS, 1998, p. 12).

Esta finalidade da educação ganha especial relevância na sociedade globalizada e interligada pelos meios de comunicação, em que as desigualdades entre os povos se acentuam, apresentando para a educação o desafio de ajudar a transformar a interdependência em solidariedade.

Para Delors, essa é uma das tarefas essenciais da educação, na medida em que ela instrumentaliza o indivíduo para compreender o mundo e o outro. Nos termos do autor:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar (DELORS, 1998, p. 47).

Para o autor, entretanto, o entendimento do mundo e a solidariedade em escala mundial passam, necessariamente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao meio ambiente, pela exigência de as pessoas superarem a tendência de se fechar sobre si mesmas, abrindo-se à compreensão dos outros e respeitando a diversidade. Também nessa matéria, a responsabilidade da educação é essencial e delicada, na medida em que:

A noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo (DELORS, 1998, p. 48).

Para dar respostas a esses complexos desafios e à esperança de uma nova educação para este milênio, a Comissão presidida por Delors defendia a organização da educação com base em quatro princípios – os pilares do conhecimento.

Esses caminhos, propostos pelos autores do Relatório, a rigor, possuem um imbricamento lógico de forma que não podem ser concebidos de maneira isolada. Na prática, eles interagem, são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito.

Os quatro pilares do conhecimento foram caracterizados pelo Relatório Delors da seguinte forma:

Aprender a conhecer

Trata-se de aprendizagem objetiva relacionada, sobretudo, ao domínio dos instrumentos do conhecimento. Como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, é inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam uma cultura geral, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender. Como enfatizou Schwartz, um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar simultaneamente essas duas tendências (DELORS, 1998, p. 91). Daí a importância dos primeiros anos da educação que, se bem-sucedidos, podem transmitir às pessoas a força e as bases que os façam continuar a aprender ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer

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

Aprender a viver juntos.

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

Aprender a ser.

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

Ao articular distintas dimensões do ser e da existência, os quatro pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Delors, trazem à luz a educação no sentido amplo e completo, para além dos limites das salas de aula. O que está em questão aqui é a formação de indivíduos capazes de interagir com o conhecimento, o mundo e seus pares de maneira consciente e crítica, a partir dos paradigmas do respeito às diferenças e da solidariedade.

Paradigmas que contêm, em si, potencial para superar o grande desafio da contemporaneidade: promover, definitivamente, a mudança de atitudes, valores, comportamentos que possibilitem promover a paz, a superação da violência e dos conflitos e a justiça social, com vistas à construção do desenvolvimento sustentável de longo prazo e de uma sociedade, de fato, inclusiva.

Os saberes necessários para a educação do futuro

Os quatro pilares do conhecimento acarretaram mudança de paradigmas que impactou profundamente a educação. Trata-se de uma visão de educação integral, que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Eles possibilitam, conforme postula o físico romeno Basarab Nicolescu, a superação do processo de fragmentação do conhecimento e da ideologia cientificista predominantes na sociedade ocidental e que acarretaram a anulação do sentido individual e social da existência. Para ele, os quatro pilares do conhecimento funcionam como pontos estruturantes de uma cultura transdisciplinar³, possibilitando a verdadeira integração entre corpo, inteligência, sensibilidade, arte, esporte, ciência, aprendizagens transpolíticas, transnacional, transreligiosa e transcultural (NICOLESCU, 2001).

Em sintonia com a perspectiva transdisciplinar da educação e com o objetivo de aprofundá-la, a UNESCO solicitou ao filósofo Edgar Morin que expusesse suas idéias sobre a educação do futuro,

3. Transdisciplinaridade consiste em um conceito desenvolvido por Nicolescu com vistas à superação das limitações impostas pelo pensamento clássico. Ela difere da pluridisciplinaridade (estudo de uma disciplina a partir da visão de outra) e da interdisciplinaridade (a qual consiste na transferência de métodos de uma disciplina para outra). Com a transdisciplinaridade o autor propõe estar-se, ao mesmo tempo, no campo disciplinar, entre as diversas disciplinas e ir além delas, procurando-se a compreensão por meio da unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade, então, complementa a pesquisa pluri e interdisciplinar, de modo a abarcar os vários níveis de realidade multidimensional.

o que resultou em um documento, divulgado em 1999 e intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Para Morin existem sete saberes fundamentais para a educação do futuro e que deveriam ser observados em toda a sociedade e em toda cultura. São eles:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – é impressionante como a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que seja o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupar em fazer conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento é fundamental para enfrentar a tendência ao erro e à ilusão. O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*. É preciso conhecer as disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro e à ilusão.

2. Princípios do conhecimento pertinente – a atual supremacia do conhecimento fragmentado impede operar o vínculo entre as partes e a totalidade. O conhecimento precisa apreender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Assim, é necessário ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

3. Ensinar a condição humana – o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Essa unidade complexa é tratada pela educação de forma desintegrada por intermédio das disciplinas. A educação deve fazer com que cada um tome conhecimento de sua identidade comum a todos os outros humanos. Assim, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. É preciso reunir os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia para se obter uma visão integrada da condição humana.

4. Ensinar a identidade terrena – o destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave ignorada pela educação. É preciso ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devas-

taram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum.

5. Enfrentar as incertezas – a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever o nosso futuro e o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século devem incitar os educadores e preparar as mentes para o inesperado, para enfrentá-lo.

6. Ensinar a compreensão – a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita em todos os sentidos da compreensão recíproca. O ensino e a aprendizagem da compreensão pedem a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. Daí deriva a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, como por exemplo, as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. O ensino da compreensão será a base para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

7. A Ética do gênero humano – a educação deve conduzir a “antropoética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. A ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia. Esse tipo de visão educativa conduz à cidadania terrestre. Todavia a ética não pode ser ensinada por intermédio de lições morais. Seu ensino deve abarcar o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. A educação deve permitir e ajudar o desenvolvimento da consciência de nossa Terra-Pátria devido ao próprio destino comum de todos nós.

Os pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Delors, que incorporam alguns dos princípios fundamentais do Relatório Faure, somados aos saberes pensados por Edgar Morin, indicam caminhos e fornecem bases sólidas para a construção de uma nova educação para o século XXI, sem a qual dificilmente serão atingidos os ideais de paz e solidariedade humana.

O papel do esporte

Quando você dá uma bola a um menino, incute nele um sentido e uma direção.

Essa frase simples, dita por um professor de educação física, resume os efeitos positivos que as atividades esportivas exercem na formação dos jovens. Além de integrar jovens e comunidades, a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais ajudam na socialização e na reconstrução da cidadania. A atividade desportiva, individual ou em grupo, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e de inserção social. A distribuição de papéis, o convívio com as regras, a manipulação de sentimentos como a vitória e o fracasso, a rivalidade e a cooperação cultivam valores e comportamentos condizentes com as próprias bases democráticas sobre as quais se fundam a sociedade moderna.

Sem perder suas dimensões tradicionais, o esporte é também reconhecido, hoje, como essencial à formação de cidadania, respeito aos direitos humanos, inclusão social e combate à violência, sendo um fator que pode contribuir decisivamente para a formação de uma cultura de paz e não-violência, na perspectiva do objetivo mais geral das Nações Unidas e para o desenvolvimento, tendo como paradigma o desenvolvimento sustentável.

A trajetória de mudanças em relação ao esporte vem sendo percorrida de forma gradativa, porém constante. De acordo com Tubino e Maynard da Silva “o esporte, como um dos fenômenos mais marcantes da transição do século XX para o século XXI, teve, na Carta Internacional de Educação Física e Esporte (UNESCO, 1978), o seu marco de mudança de paradigma” (TUBINO; MAYNARD, 2006). Até então restrito ao marco do esporte de rendimento, o esporte passa a ser compreendido como direito de todos, expandindo-se para abrangê-lo na escola, o esporte-lazer e o de desempenho, incluído no sistema educacional e na vida social.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto, adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1978 destaca algumas assertivas, a saber:

Todo ser humano tem o direito de acesso à educação física e ao desporto. A liberdade de desenvolver capacidades físicas, intelectuais e morais por meio da educação física e do desporto deve ser garantida tanto no âmbito do sistema educacional quanto em outras áreas da vida social.

A educação física, estabelecendo relações com outros componentes curriculares, deve desenvolver capacidades, força de vontade e autodisciplina de cada ser humano como membro integrado da sociedade, atendendo às suas exigências e características pessoais, bem como às condições de cada país.

Pessoal capacitado, instalações e equipamentos suficientes devem ser assegurados para a participação segura tanto na escola quanto fora dela (UNESCO, 1978).

Essa nova perspectiva proporciona ao esporte um caráter muito mais abrangente e fortemente associado ao desenvolvimento sustentável, com ênfase na inclusão social. A Organização das Nações Unidas defende que o esporte pode desempenhar fundamental papel no desenvolvimento de pessoas e países, não apenas na complementação de políticas públicas de educação e saúde, mas também na promoção do desenvolvimento e na propagação de uma cultura de paz⁴.

Essa percepção levou as Nações Unidas a adotar, em 2003, uma resolução intitulada *Sport as a means to promote education, health, development and peace*, que se tornou documento-base para a definição do ano de 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física.

A prática de esportes constitui um direito humano universal, positivado em diversos instrumentos internacionais. Devido ao seu potencial para o desenvolvimento individual e coletivo, é igualmente componente essencial de uma educação de qualidade. Sua inobservância erige barreiras ao fortalecimento do tecido social. Ciente disso, a UNESCO foi designada como agência-líder na promoção da educação física e do esporte. No Brasil, a Organização tem se debruçado sobre o tema com especial afinco, inserindo-o em uma estratégia integrada voltada à promoção do desenvolvimento social.

4. Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio – ONU, 2003.

Em um contexto de desigualdade social, violência e exclusão, as oportunidades de acesso à educação, à cultura e ao desporto são fundamentais. Há uma clara demanda dos jovens por lugares e equipamentos para o exercício de atividades esportivas, recreativas, de lazer, espaços de sociabilidade e de manifestação de criatividade artística em suas diversas expressões.

Relacionada à educação física, ao desporto e a outras áreas dos currículos, encontra-se a Carta Internacional de Educação para o Lazer (UNESCO, 1978), que situou o lazer como direito humano básico. No que se refere à educação, desse documento se destacam:

A educação para o lazer desempenha papel preponderante na diminuição de diferenças das condições de lazer e na garantia de igualdade de oportunidades e recursos.

A meta da educação para o lazer é ajudar estudantes a alcançarem uma qualidade de vida desejável pelo lazer. Isso pode ser obtido pelo desenvolvimento e pela promoção de valores, atitudes, conhecimentos e aptidões por meio do desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual.

Entre as metas de ensino de lazer na comunidade, a Carta salientou o desenvolvimento da capacidade individual e grupal de melhorar a qualidade de vida por meio do lazer e ampliar a organização autogerida; o trabalho com os grupos comunitários para minimizar as barreiras e otimizar o acesso a serviços de lazer e a promoção do aprendizado durante todo o ciclo da vida humana como meta viável.

O papel da cultura

O conceito de diversidade cultural está no centro das discussões contemporâneas sobre políticas públicas, especialmente nas áreas de cultura, inclusão social e cultura de paz. A UNESCO vem empreendendo esforços em nível nacional e internacional para fortalecer e difundir o conceito da diversidade cultural, entendendo que os direitos culturais são parte inseparável dos direitos humanos. Para a Organização, a dimensão cultural é uma das estratégias que devem permear todo e qualquer projeto de desenvolvimento, como é o caso do Programa Abrindo Espaços.

A **Declaração Universal da Diversidade Cultural** (quadro na página 37) proclamada pela UNESCO em 2001, assegura aos indivíduos e grupos garantias para criar e difundir suas expressões culturais; o direito à educação e à formação de qualidade que respeite sua identidade cultural; a possibilidade de participar da vida cultural de sua preferência e exercer e fruir suas próprias práticas culturais, desde que respeitados os limites dos direitos humanos. O direito à diferença, e à construção individual e coletiva das identidades por meio das expressões culturais é elemento fundamental da promoção de uma cultura de paz.

A diversidade cultural, cuja principal característica é a pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades, é considerada tão necessária ao gênero humano quanto a diversidade biológica o é para a natureza. É por esse motivo que a diversidade cultural deve ser entendida e reconhecida como patrimônio comum da humanidade, como legado a ser consolidado em benefício das gerações futuras.

O texto da Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais favorece um olhar pluralista sobre as manifestações culturais, desde as mais reconhecidas até as expressões e símbolos regionais mais ameaçados, valorizando dessa forma, o saber de cada povo, de cada grupo e de cada comunidade no Brasil e no mundo.

O grande desafio enfrentado hoje pela diversidade cultural é assegurar a co-existência harmoniosa entre indivíduos e grupos de culturas diferentes, fazendo com que as inúmeras expressões culturais sejam respeitadas e valorizadas. Em sua mensagem por ocasião do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento, em maio de 2008, Koichiro Matsuura, diretor-geral da UNESCO afirmou:

A diversidade cultural é realmente um incentivo ao desenvolvimento sustentável e como tal é uma arma decisiva no combate à pobreza. [...] A diversidade cultural não pode ser decretada, ela é observada e praticada [...] É preciso reconhecer a cultura como uma ferramenta verdadeira de desenvolvimento sustentável, que respeita as pessoas e o meio ambiente e serve à causa do diálogo e paz (MATSUURA, 2008).

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Art. 1º)

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (Art. 4º)

Após a proclamação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, os Estados-membros da Organização comprometeram-se a difundir e fomentar a aplicação efetiva dos seguintes objetivos, entre outros:

- *Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural.*
- *Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural.*
- *Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.*
- *Salvaguardar o patrimônio lingüístico da humanidade e apoiar a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas.*
- *Fomentar a diversidade lingüística – respeitando a língua materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.*
- *Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural.*
- *Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.*
- *Fomentar a “alfabetização digital” e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação.*
- *Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais.*
- *Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.*

Referências conceituais para a construção de um programa com jovens

Desde seu início o Programa Abrindo Espaços elencou um conjunto de conceitos considerados fundamentais para pensar e desenvolver um programa para e com os jovens, em que estes sejam ao mesmo tempo partícipes e protagonistas.

Entre os muitos conceitos fundamentais para o programa, está o conceito de cidadania, termo que diz respeito ao conjunto de direitos e deveres que as pessoas têm como indivíduos, e, principalmente, como integrantes de uma sociedade.

Atualmente o conceito de cidadania está associado tanto ao acesso aos direitos políticos, econômicos, sociais e culturais – os quais foram historicamente legitimados – quanto ao exercício da criatividade para ampliar o leque de direitos. Há, portanto, no conceito, um acento ético, o reconhecimento do “direito a ter direitos” (conforme a expressão da filósofa política Hannah Arendt), o que sinaliza para o trinômio “respeito, direitos e dignidade” (FRASER; GORDON, 1994, p. 90).

De acordo com Maria Victoria Benevides Soares, no artigo “Cidadania e Direitos Humanos”, publicado no âmbito da Cátedra UNESCO-Universidade de São Paulo⁵, a concepção de cidadania está diretamente relacionada aos direitos humanos. Embora eles sejam compreendidos como fundamentais, pois são universais (dizem respeito a todos os seres humanos sem distinção de etnia, gênero, sexo, cidadania política etc.), e como naturais (intrínsecos à natureza humana), os direitos humanos sofrem mudanças ao longo da história, dependendo das condições políticas, sociais e culturais. É nesse sentido que se postula a existência de ‘gerações de direitos humanos’, na medida em que estes evoluem ao longo do tempo.

Nessa medida, Benevides Soares explica que a primeira geração é a dos direitos civis ou liberdades individuais consagradas no século XVII com o advento do liberalismo – são direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas.

5. Disponível no site: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>.

A segunda geração é a dos direitos sociais do século XIX e meados do século XX: são direitos relacionados ao mundo do trabalho (salário, seguridade social, férias etc.) e direitos de caráter social mais geral, como o direito à educação, à saúde e à habitação.

A terceira geração se refere aos direitos coletivos da humanidade, a saber, à defesa da ecologia, à paz, ao desenvolvimento, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. São, nos termos de Benevides Soares, direitos sem fronteiras, direitos de solidariedade planetária.

Mais recentemente, já se fala numa quarta geração de direitos humanos, a partir de novas descobertas científicas, novas abordagens em função do reconhecimento da diversidade cultural e das mudanças políticas.

É possível identificar determinados modos de exercício da cidadania relacionados a um leque de direitos. Ao mesmo tempo, os vários tipos de cidadania se realimentam. Por exemplo, é possível identificar umnexo claro entre a cidadania civil e a cidadania social, na medida em que, por meio do voto (o direito de votar e ser votado), os indivíduos podem ter garantidos os direitos à educação e à saúde (STEENBERGEN, 1994).

As mais recentes gerações de direitos humanos remetem a novas cidadanias como, por exemplo, a cidadania cultural ou o direito de participação na produção do acervo cultural da civilização e terem acesso a ele. Por meio da cidadania cultural, reconhece-se, ainda, a multiplicidade de linguagens artístico-culturais, modos de ser e estar no mundo, bem como o direito de um grupo étnico-cultural possuir suas referências próprias e baseadas, por exemplo, numa ancestralidade diferente daquela que predomina no conjunto da população.

A ampliação do debate sobre os múltiplos e variados modos de exercer a cidadania perpassa a afirmação de identidades, tais como a identidade de gênero, raça/etnia, opção sexual, dentre outras. Nesse sentido, também ganha visibilidade o reconhecimento de linguagens e direitos de grupos geracionais demarcados por ciclos de vida, dentre os quais estão as crianças, os idosos e, também, os jovens.

O jovem como sujeito de direitos

A juventude pode ser definida como condição social que congrega pessoas de determinada faixa etária. De maneira geral, ela é associada a um período do ciclo de vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e durante a qual ocorrem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Apesar desse parâmetro geral, não existe um único conceito de juventude, mas diversas definições que variam conforme os contextos social, cultural e histórico.

Entre as várias maneiras de definir a juventude, a demarcação de uma faixa etária é a mais comum, especialmente no plano das políticas públicas – e mesmo assim não existe consenso em relação ao marco inicial e ao final da juventude. As Nações Unidas definem como “jovens” as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. O padrão internacional estabelece que a juventude congrega as pessoas entre 15 e 29 anos, mas há países, como o Japão, que estabelecem a idade 35 anos como o fim da juventude (UNESCO, 2004b).

O Brasil tende a seguir o padrão internacional, inclusive para fins de focalização das políticas públicas que vêm sendo implantadas mais recentemente no nível federal⁶. Nesse caso, pode-se dizer que o grupo dos jovens inclui os “adolescentes jovens” (faixa etária de 15 a 17 anos), os “jovens-jovens” (18-24 anos) e os “jovens adultos” (25 a 29 anos) (NOVAES, 2006)⁷.

A definição etária, porém, não contempla a complexidade e a multiplicidade inerentes à juventude e cruciais no que tange à formulação de políticas públicas para essa população:

-
6. Em fevereiro de 2005 foi criada a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República com a responsabilidade de articular os programas e projetos em âmbito federal destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil nos municípios, estados e governo federal e promover espaços para que a juventude participe da promoção destas políticas. No plano do governo federal, é possível identificar em vários ministérios, ações voltadas para a juventude, dentro desse marco etário e especialmente a juventude de baixa renda. – MEC: E-Tec Brasil, ProUni; MJ: Pronasci; Projovem etc.
 7. Note-se que a demarcação etária predominante no país se sobrepõe ao marco legal estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), que define a adolescência como a fase de 12 a 17 anos e 11 meses. Ou seja, tomando-se como referência o Eca, a juventude começaria aos 18 anos. No entanto, a tendência é de que os dois marcos convivam e sejam adotados de maneira complementar no processo de formulação e implementação de políticas públicas para a população a partir de 15 anos.

A classificação etária serve apenas como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil, servindo como uma referência imprescindível e genérica para a elaboração de políticas públicas. Em um entendimento mais amplo, ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências (NOVAES, 2006, p. 5).

Contudo, enfatiza a UNESCO (2004b), as políticas voltadas para a população jovem devem combinar o plural com a unicidade, na medida em que existem traços comuns que perpassam as diferentes culturas juvenis, inclusive por influência da cultura de massas e dos processos de globalização. São, pelo menos, cinco os elementos cruciais em termos dos objetivos gerais das políticas para a juventude:

- a obtenção da condição adulta como meta;
- a emancipação e a autonomia como trajetória;
- a construção de uma identidade própria como questão central;
- as relações entre gerações como marco básico para atingir tais propósitos; e
- as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares como processo de socialização (UNESCO, 2004b, p. 26).

Ou seja, as políticas para a juventude devem funcionar, simultaneamente, em dois planos. De um lado, devem possibilitar que os jovens atuem e participem da vida social como sujeitos, tendo suas identidades, modos de expressão e diferenças respeitadas e valorizadas. De outro, devem criar meios, condições e oportunidades para o autodesenvolvimento, a fim de que eles atinjam (a inevitável) condição adulta e alcancem a emancipação.

Esses desafios traduzem a complexidade da condição juvenil e, ao mesmo tempo, evidenciam as dificuldades inerentes ao reconhecimento dos direitos dos jovens, transformando-os em legítimos destinatários de políticas públicas. Soma-se a esse quadro, tornando-o ainda mais complexo, a existência de um imaginário social dúbio que, ao mesmo tempo, valoriza e menospreza o potencial

da juventude. Nos termos de Novaes et al., não é exagerado afirmar que a sociedade contemporânea é, paradoxalmente, “juventudocêntrica”, ao mesmo tempo em que é crítica da juventude. Ou seja:

Nos aspectos da vivência pessoal e da consciência coletiva, ser jovem é um “estado de espírito”, [...] um dom de um momento passageiro da vida que não deveria passar [...] aventurar, ser espontâneo, ter uma boa apresentação física, ser viril, se divertir acima de tudo, priorizando o “bem viver” em detrimento das responsabilidades [...]. Contudo, no âmbito profissional, no aspecto do compromisso do cidadão ou no tocante à participação nos processos de tomada de decisão – inclusive nas esferas políticas – ser jovem é residir em um incômodo estado de devir, justificado socialmente como estágio de imaturidade, impulsividade e rebeldia exacerbada (NOVAES, 2006, p. 5).

Em síntese, os estereótipos sociais sobre os quais é construído o imaginário social que valoriza a juventude são os mesmos que impossibilitam a participação plena dos jovens e o reconhecimento deles como sujeitos de direitos. Esse cenário traz consigo conseqüências que afetam direta e profundamente as condições de vida desse segmento da população, à medida que eles deixam de ser destinatários de políticas e ações que os possibilitem ter acesso e usufruir de direitos fundamentais. Em outras palavras, é este cenário que explica a situação de exclusão política, econômica e social a que grandes parcelas da juventude estão submetidas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

No caso do Brasil o acesso à educação e ao mercado de trabalho são dois aspectos – fundamentais na perspectiva da emancipação – que evidenciam a vulnerabilidade de nossos jovens. A população de 15 a 29 anos é composta por 48 milhões de pessoas. Considerando apenas a faixa etária de 15 a 24 anos, estamos falando de 34 milhões de brasileiros.

No que diz respeito à educação, Artexes (s.d.) aponta, com base nos dados do IBGE, que 44% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) computou, em 2006, que somente 12,1% da população de 18 a 24 anos está no ensino superior – faixas de escolaridade consideradas adequadas para esses grupos etários.

A baixa escolaridade é um dos fatores que dificulta o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, o que pode reforçar a vulnerabilidade a que muitos deles estão submetidos. Segundo Pochmann, considerando a década de 1995 a 2005, o desemprego juvenil evoluiu mais rapidamente do que nas demais faixas da população, o que aponta para um quadro de desemprego estrutural na faixa etária comumente caracterizada como juventude⁸.

Esta situação, somada ao “evidente fracasso dos sistemas nacionais de educação e integração social para atender à população juvenil”, indica o agravamento das condições de vida dos jovens no Brasil (POCHMANN, 2007, p. 12).

O atraso escolar impulsiona a baixa escolaridade e a evasão da escola. Waiselfisz (2007) demonstra que 20% da população de 15 a 24 anos – ou seja, 7 milhões de jovens, em 2006, – não estudavam nem trabalhavam, situação que os colocavam em elevado grau de vulnerabilidade. Soma-se a esse quadro, a baixa renda: no mesmo ano, a renda familiar *per capita* da juventude brasileira era de 1,23 salário mínimo.

Este cenário traduz processos históricos de desigualdade que vêm sendo construídos ao longo do tempo na sociedade brasileira fomentando a exclusão de parcelas significativas da juventude. Na perspectiva do reconhecimento e da efetivação do jovem como sujeito de direitos, lhes é imposta uma série de desafios no sentido de se desenvolver estratégias que possibilitem a superação de contextos que causam a exclusão e acentuam as vulnerabilidades.

No Programa Abrindo Espaços o conceito de jovem na condição de sujeito de direitos é algo que não somente se procura respeitar, mas também colocar em prática no cotidiano das atividades desenvolvidas, visto que o jovem, um dos focos do programa, é parte fundamental do processo de transformação social e é estimulado ao exercício do protagonismo juvenil.

8. A partir de dados colhidos pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, Pochmann demonstra que a taxa de desemprego entre os jovens saltou de 11,4% em 1995 para 19,4% em 2005; no restante da população, a evolução foi de 4,3% para 6,2%. De acordo com o economista, houve aumento de 70% do desemprego entre os jovens, ante a um crescimento de 44,2% da taxa de desemprego na população em geral.

Abrindo Espaços para a participação e a cidadania juvenil

Outro conceito basilar na discussão das políticas públicas para juventude é o de participação, considerada pressuposto do exercício da cidadania. É por meio da participação política e social que se criam as condições para o acesso efetivo aos direitos fundamentais. Em outros termos, participação sugere mobilização: ter voz e espaço garantido no sistema de tomada de decisões em distintas esferas, visando lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz.

Participar pressupõe também acesso à educação, entendida aqui como educação *lato-sensu*, que contemple os diversos aspectos do desenvolvimento integral do ser, como preconizado por Delors e Morin. Desse modo, uma política de educação para todos e ao longo da vida – tal como defendido por Faure na década de 1970 e reiterado posteriormente por Morin e Delors – é condição imprescindível à universalização da cidadania. Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, as políticas educacionais são um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, e, de modo mais fundamental, via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre os indivíduos, grupos e as nações.

O sentido de tal proposição ganha mais força se considerado o cenário de desigualdades e o modelo de desenvolvimento excludente e concentrador de rendas que prevalece no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento do homem, entendendo que a realização do ser humano é algo que acontece em instâncias e espaços variados e por meio de distintos processos de interação com a informação, o conhecimento, as pessoas e a sociedade. Tal concepção de educação leva em conta ainda a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, fomentando o diálogo e a compreensão entre os diferentes e funcionando como uma espécie de antídoto à exclusão, criando condições para a ampliação da participação.

No caso dos jovens em situação de exclusão e vulnerabilidade, a educação integral mostra-se particularmente pertinente, uma vez que permite o desenvolvimento do potencial do indivíduo em diferentes aspectos e permite acesso a um conjunto de novas oportunidades.

Paulo Carrano, no artigo *Juventude e Culturas de Participação*⁹, chama a atenção ainda para outro importante aspecto. Ele assinala que “existe uma íntima relação entre as condições materiais de vida e a participação social e política”. Significa dizer que a participação social e política dos jovens depende das condições de que eles dispõem para exercê-la “num quadro ampliado de direitos públicos relacionados com o acesso à educação, à cultura, ao lazer, ao trabalho e a tantos outros planos existenciais que podem fazer uma vida digna”.

Em outros termos, é o acesso aos direitos que empodera os jovens de forma a permitir que eles efetivamente participem e exerçam sua cidadania. Nesse processo, a educação integral, cabe enfatizar, apresenta potencial para romper com o ciclo que alimenta a exclusão, à medida que fornece aos jovens instrumentos para que eles se posicionem e se relacionem com e na sociedade na condição de sujeitos.

A educação integral está no centro das referências conceituais do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz na medida em que este tem por objetivo proporcionar aos jovens e aos demais participantes das atividades desenvolvidas no âmbito do programa acesso a diversas formas de expressão, autodesenvolvimento e convivência.

A participação juvenil é também um conceito norteador do programa desenvolvido para os jovens e com os jovens. Ou seja, ao mesmo tempo que foi pensado e delineado como resposta aos múltiplos contextos de vulnerabilidade, em especial à violência a que parcela significativa da população jovem brasileira está submetida, o programa foi construído considerando as demandas, vivências, os interesses e as linguagens juvenis.

9. Disponível no site: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/tetxt4.htm>>

A concepção do programa, portanto, assume, reitera e potencializa estratégias que proporcionam espaço efetivo de expressão e participação para os vários tipos de juventude¹⁰.

Nessa medida, o Abrindo Espaços contempla um aspecto central no processo da constituição (e do reconhecimento) do jovem como sujeito de direitos, a saber, a disponibilização de “oportunidades de acesso e condições concretas de participação e expressão” (NOLETO, 2000, p. 6). Ou seja, o programa atua no sentido de *empoderar* o jovem, reconhecendo e potencializando-o como sujeito. Esta é, nos termos de Noleto, a questão central quando está em foco a juventude: “o jovem quer pertencer, quer participar, mas quer ser, sim, sujeito de sua própria história e do seu processo de desenvolvimento” (NOLETO, 2000, p. 6).

É, então, combinando todos esses elementos, associados a uma visão integral de educação, que o Programa Abrindo Espaços retoma e atualiza o sentido da cultura de paz como essencial para a constituição de uma nova ordem social focada no desenvolvimento humano, na igualdade e na justiça social.

10. Segundo Costa, “[...] não existe um paradigma hegemônico para se definir juventude” em razão de esta ser objeto de análise de distintas ciências, tais como a demografia, a medicina, a psicologia e a sociologia. Ou seja, por ser um “fenômeno multidimensional, a juventude deve ser considerada a partir de sua significação específica nos diversos contextos da vida social: gerações, educação, trabalho, comunicação, participação ou exclusão no consumo e outros” (COSTA, 2000). Apesar de não existir um conceito único, há o entendimento corrente de que a juventude é uma condição social que congrega pessoas de uma determinada faixa etária. De maneira geral, ela é associada a um período do ciclo de vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e durante a qual ocorrem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais. No que se refere especificamente à questão etária, as Nações Unidas definem como “jovens” as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. O padrão internacional estabelece que a juventude congrega as pessoas entre 15 e 29 anos, mas, há países, como o Japão, que estabelecem a idade 35 anos como o fim da juventude (UNESCO, 2004b). O Brasil tende a seguir o padrão internacional, inclusive para fins de focalização das políticas públicas que vêm sendo implantadas mais recentemente no nível do governo federal. Nesse caso, pode-se dizer que o grupo dos jovens inclui os “adolescentes jovens” (faixa etária de 15 a 17 anos) e os “jovens-jovens” (18-24 anos) e os “jovens adultos” (25 a 29 anos) (NOVAES, 2006.).





As atividades oferecidas pelas escolas nos fins de semana são uma opção de lazer para os jovens. Manaus (AM).

COMO VIVEM, PENSAM E O QUE QUEREM OS JOVENS DO BRASIL: AS PESQUISAS REALIZADAS PELA UNESCO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

O Programa Abrindo Espaços conta com uma dupla ancoragem: de um lado, os marcos conceituais da educação para todos e da cultura de paz, centrais no escopo de atuação da UNESCO e, de outro, a busca pela melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros, com o acesso aos direitos fundamentais e ao exercício da cidadania.

Para compreender melhor a realidade em que vivem esses jovens, nos anos 90 e no início da presente década, a UNESCO dedicou-se a uma série de pesquisas quantitativas e qualitativas – algumas, inclusive, de alcance nacional – para realizar um diagnóstico das condições de vida da juventude brasileira, especialmente no que tange à sua vulnerabilidade e à exposição a situações de violência. Desempenhando papel particularmente relevante, a Organização ao mesmo tempo, estruturou e promoveu estudos baseados na premissa de que o jovem é sujeito de direitos, incorporando ao conjunto dos resultados obtidos o resgate de culturas, identidades e modos de expressão juvenis, dando voz às opiniões, pontos de vista, visões de mundo e propostas dos jovens brasileiros.

Os resultados desses diagnósticos foram fundamentais para subsidiar a formulação e implementação do Programa Abrindo Espaços e, posteriormente, a avaliação das experiências que integraram o programa.

O jovem brasileiro nas pesquisas da UNESCO

O foco na juventude se justifica não somente pelo fato de que os jovens constituem expressivo contingente populacional no Brasil, mas legitima-se, também, pela necessidade de se desenvolver estratégias para assegurar que eles tenham acesso a seus direitos fundamentais e possam exercê-los. Além disso, esta geração representa uma possibilidade concreta de contribuir para a formação ética e de sustentabilidade de uma nação, ou seja, seu presente e futuro.

Um dos casos mais conhecidos de violência envolvendo jovens no Brasil foi o assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, em abril de 1997, em Brasília¹¹. Essa trágica história foi um dos pontos de partida para uma série de pesquisas realizadas pela UNESCO com o objetivo de mapear e analisar os nexos entre a juventude e a violência. Tais estudos foram desenvolvidos tanto por meio de pesquisas de campo quanto da análise de dados secundários.

O estudo que inaugurou a série, intitulado *Juventude, violência, cidadania: os jovens de Brasília* (WASELFSZ, 1998a), realizado pela UNESCO em parceria com outras organizações do Sistema Nações Unidas, consiste em um inventário das percepções sobre a violência dos jovens residentes no Plano Piloto, em Brasília. Entre outros resultados, o estudo concluiu que a violência permeia o conjunto do tecido social, não estando, necessariamente, relacionada à pobreza¹².

-
11. Galdino foi à capital federal participar das comemorações do Dia do Índio e foi queimado vivo enquanto dormia num ponto de ônibus por um grupo de cinco rapazes de classe média. Os jovens alegaram ter confundido o índio com um mendigo. Na época, o caso gerou uma comoção nacional por causa da violência e, também, pelo envolvimento de jovens de classe média, levando ao questionamento do estereótipo que associa a prática de violência com pobreza. Ao mesmo tempo, gerou reflexões acerca do papel desempenhado pelos jovens como agentes de violência.
 12. A partir desta pesquisa, foram realizados levantamentos semelhantes, também enfocando a perspectiva dos jovens, em três capitais – Fortaleza, Rio de Janeiro e Curitiba. Nesses estudos, procurou-se aprofundar especificidades das realidades locais relativas aos vínculos existentes entre juventude e violência, ao mesmo tempo em que se propôs a mapear percepções de jovens sobre questões relacionadas ao ambiente urbano, ao acesso à cultura e lazer, à educação e ao exercício da cidadania, entre outros temas.

A seguir se listam os estudos supracitados:

SOUZA, M. C. de et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fiocruz, Editora Garamond, 1999.

BARREIRA, C. et al. *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNICEF, FNUAP, 1999.

SALLAS, A. L. F. et al. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999.

Ainda em 1998, foi publicado o primeiro *Mapa da violência: os jovens do Brasil* (WASELFISZ, 1998b). Construído a partir da análise de dados do Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, o estudo fez uma leitura social das mortes violentas dos jovens brasileiros apontando os homicídios como a principal causa de morte desse grupo populacional no país.

A pesquisa demonstrou que entre 1979 e 1996 houve aumento de 135% dos óbitos por violência na faixa etária de 15 a 24 anos, proporção significativamente maior do que a registrada na população em geral (de 97%). Somente no ano de 1996, 35% das mortes de jovens foram decorrência de homicídios e outras violências, enquanto na população em geral, a proporção era de 6,4%.

Outra conclusão importante foi revelada pelo *Mapa da Violência IV*, publicado em 2005. O estudo mostrou que os homicídios envolvendo jovens crescem, em média, perto de 70% nos finais de semana em relação aos dias da semana (WASELFISZ, 2005, p. 63). O mesmo estudo evidenciou que “com referência à população jovem, o Brasil, com taxa de 52,2 homicídios em 100 mil jovens, ocupa o 5º lugar, bem distante do grupo de 12 países cujas taxas não chegam a um homicídio em cada 100 mil jovens”, ficando atrás apenas da Colômbia, Ilhas Virgens (USA), El Salvador e Venezuela (WASELFISZ, 2005, p. 65).

Enquanto a série *Mapa da Violência* demonstrou o grau de risco e exposição dos jovens brasileiros à violência, outras pesquisas realizadas pela Representação da UNESCO no Brasil possibilitaram conhecer e aprofundar os contextos de vulnerabilidade a que eles estão submetidos, baseando-se no estudo das percepções dos próprios jovens, assim como de professores e pais, entre outros atores sociais. As pesquisas possibilitaram análises e reflexões sobre as vontades e demandas expressas por jovens e adultos, bem como abordaram um conjunto de temáticas relacionadas à condição juvenil no Brasil –, a saber, a educação e a escola, os processos de exclusão social, a falta de acesso a lazer, cultura e esporte, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, os preconceitos e as discriminações sofridas pelos jovens.

Essas pesquisas¹³ dialogaram com a produção intelectual brasileira sobre juventude do final dos anos 90 e, muitas vezes, possibilitaram visões e abordagens inéditas sobre questões como exclusão, violência, sexualidade, entre outras. Isso foi possível porque, de maneira geral, tinham caráter nacional e porque a metodologia adotada permitia dar voz aos jovens e demais atores sociais envolvidos nos estudos, combinando técnicas quantitativas e qualitativas.

Considerando o conjunto de resultados, foi possível identificar um quadro de múltiplas e variadas exclusões vivenciadas pelos jovens brasileiros, que dificulta ou até mesmo inviabiliza sua emancipação.

Um dos dados relevantes revelados em um desses estudos demonstrou o quadro de carências nas escolas, com destaque para a ausência de espaços adequados para a prática de esportes, que, além de ser uma atividade bastante apreciada pelos jovens, é de especial importância no plano ético-formativo. Abramovay & Castro (2003: 344) constataram que cerca de 2,1 milhões de jovens nos municípios pesquisados não dispunham de uma quadra para aulas de educação física – componente obrigatório do currículo escolar brasileiro.

Além dessa, outras necessidades foram apontadas pelos alunos que participaram da pesquisa. Necessidades que incluíam desde a falta de espaço, material e professores, até a ausência de conservação e manutenção das unidades escolares. Tal situação era mais acentuada no período noturno, já que muitas quadras esportivas permaneciam fechadas, privando os alunos do acesso a esse equipamento.

O quadro de falta de acesso a oportunidades de lazer, diversão, esporte, arte e cultura é outra grande deficiência do mundo dos jovens, problema ainda mais acentuado nas comunidades do que nas escolas públicas.

13. UNESCO. *Aids: o que pensam os jovens*. Brasília: UNESCO, 2002;

ABRAMOVAY, M. et al. *Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2005;

GROEBEL, J. *Percepção dos jovens sobre violência nos meios de comunicação de massa*. Brasília: UNESCO, 1998. (Cadernos UNESCO Brasil: série direitos humanos);

ABRAMOVAY, M. et al. *Percepção de alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na integração social na escola*. Brasília: UNESCO, 2002.

Tomando como ponto de partida os dados oficiais relativos à oferta de bibliotecas, museus e teatros, a pesquisa *Cultivando Vidas, Desarmando Violências* – experiências de educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza, publicada pela UNESCO em 2001, construiu ampla cartografia da exclusão do jovem brasileiro da cultura e do lazer, ao mesmo tempo que mapeou projetos desenvolvidos por organizações do terceiro setor, disseminando metodologias e práticas que se caracterizavam como alternativas à exclusão e à violência.

Num contexto de acesso limitado ao lazer e à cultura, o estudo identificou que “ficar pela rua” ou “vendo TV” eram respostas comuns dos jovens quando questionados sobre o que eles faziam para se divertir. A fala de educadores de organizações não-governamentais que participaram da pesquisa reforça essa preocupação.

Lazer para os jovens pode ser colocar duas sandálias na rua e jogar futebol com a bola amassada. A realidade é de pobreza e de dificuldade de acesso a outro tipo de lazer que não seja o futebol, não tem, é ficar pelas ruas durante os finais de semana. Dificilmente eles saem disso. (Grupo focal com educadores de ONG) (CASTRO, 2001, p. 60).

Contudo, assinala Castro, espaço vazio é espaço ocupado na medida em que a ausência de oportunidades e espaços de lazer acaba gerando oportunidade para que situações de violência aconteçam. Quando o poder público e a própria comunidade não desempenham o papel que lhes cabe, permitem, por exemplo, que o tráfico de drogas assuma papel de protagonista na vida de jovens brasileiros, constituindo-se para eles em referência (CASTRO, 2001, p. 61)¹⁴ e alternativa num cotidiano marcado por carências e exclusões¹⁵.

14. Tal análise coaduna com as reflexões de Ramos e Lemgruber (2004). Para as autoras, os jovens vislumbram, nos lucros rápidos e na vida supostamente glamourosa, inspirada pelo poder e pela ostentação das armas, uma saída atraente para a exclusão vivenciada no cotidiano.

15. O tráfico de drogas figura entre os principais crimes cometidos por adolescentes. Levantamento realizado pela 2ª Vara de Infância e Juventude do Rio de Janeiro, entre 2001 e 2004, concluiu que o tráfico de drogas é o principal motivo de detenção de adolescentes, seguido do furto. Em São Paulo, em 2005, o tráfico de drogas foi o segundo tipo de crime mais cometido pelos 6.625 adolescentes em privação de liberdade (10,8%). Chama a atenção o fato de que o roubo com uso de armas tenha sido o primeiro colocado do ranking (54,2%) (FIGUEIREDO, 2005), o que pode ser interpretado como forte indicação da facilidade do acesso às armas.

Com base na experiência das organizações que participaram do estudo, constatou-se que o caminho inovador para lidar com a violência consiste em se afastar da repressão e atuar a partir da escuta dos desejos e das demandas dos jovens. Em outros termos, trata-se de investir em soluções que repercutam de maneira mais permanente na vida dos jovens, com o desenvolvimento de estratégias e ações que possam contribuir para superar a exclusão e a pobreza por meio de oportunidades de desenvolvimento do potencial dos jovens, ao mesmo tempo que lhes assegurem possibilidades de se inserir de forma produtiva e criativa na sociedade.

É nessa medida que se constrói a estratégia do Programa Abrindo Espaços.

O programa visa responder à ausência de alternativas e de acesso a oportunidades de participação cultural, esportiva, de lazer nos fins de semana, quando há uma ocorrência mais acentuada de atos violentos envolvendo jovens, conforme constatou o *Mapa da Violência*, estendendo à comunidade em geral as oportunidades disponibilizadas e os benefícios produzidos pelo programa. A idéia de abrir as escolas no fim de semana consiste, assim, numa oferta concreta de alternativas à exclusão e à violência.

Por outro lado, o programa responde a uma preocupação com a escola, considerando que, apesar das críticas e das carências apontadas pelos jovens alunos, não denotam um desencanto total em relação à instituição. Ao contrário, infere-se também, por meio de pesquisas da UNESCO, que há um desejo de que a escola seja um lugar protegido, capaz de propiciar conhecimentos e situações que estimulem a criatividade.

Outra temática que se destacou em meio à produção de pesquisas da Representação da UNESCO no Brasil foi a da violência nas escolas. Em 2002, a Organização lançou o livro *Violências nas Escolas*, publicação que mapeou o fenômeno da violência em 17 estados brasileiros. Essa publicação reforçou a importância de um programa de abertura das escolas nos fins de semana que trabalhe os conteúdos da cultura de paz e contribua para construir uma escola mais acolhedora e inclusiva.

Uma das principais revelações do estudo foi o fato de que a escola, diferentemente do que se imagina, não é um espaço protegido, e sim um território onde a violência se manifesta de múltiplas

maneiras – da agressão física aos xingamentos, invasões, depredações, entre outras – e envolve tanto alunos quanto o corpo técnico e a comunidade. Além disso, sua ocorrência pode ser registrada nos vários tipos de espaços e ambientes das unidades escolares. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa aponta que a violência na escola não consiste em mera repercussão da violência social, mas assume contornos próprios, relacionados a questões e problemáticas específicas da instituição e do ambiente escolar. Muitas vezes, a violência está relacionada a gestão pouco democrática da escola, com as normas e os modos de funcionamento impostos de maneira pouco democrática e com alunos, professores, funcionários e pais com reduzido espaço para se expressar.

A violência também está relacionada à inexistência de canais de comunicação entre os adultos e as crianças/jovens que convivem na escola. Finalmente, pode ser decorrência de práticas pedagógicas que não estejam suficientemente preparadas para identificar, valorizar e respeitar as diferenças e a diversidade.

Considerando que a vida escolar é muito mais ampla do que o tempo que se passa nas salas de aula, a sociabilidade positiva – assim como as formas alternativas de aprendizagem desenvolvidas em atividades nos fins de semana, tal como propõe o Programa Abrindo Espaços – pode se traduzir em interesse renovado por parte dos alunos pela escola e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, pode viabilizar a constituição de modos de relacionamento mais simétricos e amistosos entre jovens e adultos que convivem no espaço escolar. Ou seja, a intenção é que a abertura das escolas nos fins de semana contribua para ressignificar a escola e converter práticas e atos violentos em práticas de solidariedade, respeito e ética trazendo para a vivência cotidiana os preceitos da cultura de paz.



Oficinas trabalham temas que estão na agenda da UNESCO, como é o caso da cultura de paz. Escola Vinícius de Moraes (CE).



O PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ

No ano 2000, no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, cuja estratégia central consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana para oferecer aos jovens e à comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho.

Trata-se de uma iniciativa que combina e aproveita as habilidades e experiências acumuladas pela UNESCO em suas grandes áreas de mandato e atuação – entre elas, a educação, o desenvolvimento social e a cultura – e em que são trabalhados todos os objetivos da Organização de maneira integrada e transversal.

O programa tem três focos:

- o jovem,
- a escola,
- a comunidade.

Trata-se de um programa que ao mesmo tempo focaliza a educação, promove a inclusão social e incentiva a participação dos jovens e dos demais integrantes da comunidade. Seus principais objetivos são contribuir para a diminuição da violência, para a inclusão social e para a promoção da

cultura de paz e do desenvolvimento humano e social, utilizando também a cultura e o esporte como instrumentos de inclusão.

O Abrindo Espaços também tem por objetivo repensar o papel da escola tornando-a mais atraente e acolhedora para os jovens, por meio de uma ressignificação positiva do espaço escolar, da melhoria das relações entre os diferentes atores sociais que nele convivem (alunos, professores, diretores, funcionários e pais) e, conseqüentemente, contribui, para a melhoria da qualidade da educação.

A estratégia do programa

A proposta central do programa consiste em utilizar as escolas como espaços para a realização de atividades de cultura, esporte, arte e lazer para os jovens e para a comunidade, durante os fins de semana.

A opção por implantar o Abrindo Espaços em escolas e não em outros espaços públicos é intencional, pois há o claro desejo de transformar, abrir e ressignificá-la. Além disso, em muitas localidades, sobretudo nas regiões mais pauperizadas e vulneráveis à violência, a escola é um dos poucos, senão o único, espaço público disponível para a população.

E também, contribui, ainda, para a escolha dos espaços escolares o fato de que muitos estabelecimentos de ensino contam, além de salas de aula, com uma infra-estrutura em termos de espaços físicos (como quadras de esporte, salas de vídeo, laboratório de informática, cozinha, entre outros) e de equipamentos (computadores, aparelho de som, TV etc.) que possibilitam a realização de atividades de cultura, esportes e lazer para os alunos e a comunidade.

Levou-se em consideração também a necessidade de aproximar a escola da comunidade e permitir que o espaço seja apropriado, de fato, pela comunidade onde a escola se insere.

Apesar da relevância da presença da escola, sobretudo em localidades pouco assistidas pelo poder público, é muito comum que os estabelecimentos de ensino sejam fisicamente protegidos por grades, muros e até câmeras para evitar assaltos, furtos. Ou seja, embora esteja presente na comunidade, é pouco freqüente a existência de relacionamento entre o corpo de profissionais e as

pessoas que vivem no entorno dela – ao contrário, é muito comum que ela se mantenha como um mundo à parte, com sua lógica e dinâmicas próprias. A existência de tais barreiras físicas faz com que, durante os fins de semana, também estejam fechadas para os jovens e as comunidades.

Essa escolha permite, portanto, que se possa abrir a escola literal e metaforicamente, tornando-a um espaço disponível, acolhedor, integrador e central na vida dos jovens e da comunidade.

À primeira vista abrir os portões das escolas aos sábados e domingos é uma iniciativa aparentemente simples. Contudo sua implementação é complexa, na medida em que envolve a participação dos profissionais que atuam na escola e da comunidade, além de exigir a superação de pré-conceitos e desconfianças mútuas.

O foco no jovem

A participação dos jovens é um dos elementos centrais do Programa Abrindo Espaços.

Como já enfatizamos anteriormente, os resultados das pesquisas realizadas pela UNESCO no Brasil apontam para a grande vulnerabilidade do jovem à violência e, ao mesmo tempo, sinalizam a falta de oportunidades de desenvolvimento e educação integrais, alertando para a necessidade urgente de se colocar em prática ações que foquem os jovens e os transformem em protagonistas construindo e participando de alternativas que possam transformar sua realidade.

O Programa Abrindo Espaços possui um forte componente de protagonismo juvenil na medida em que os jovens alunos e moradores da comunidade são chamados a participar do processo de implantação do programa desde o seu início.

Eles atuarão como mobilizadores, participarão no diagnóstico e no mapeamento de talentos na comunidade e depois, do processo de seleção das atividades e de sua implementação atuando como oficinairos. O processo de implantação do programa fortalece os jovens, revela talentos locais e abre canal de comunicação entre os dirigentes da escola, os alunos e a comunidade.

Desse modo, o programa possibilita que o jovem exerça papéis diferentes daqueles a que está acostumado, ao mesmo tempo que apresenta à juventude oportunidades concretas para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho e à vida em sociedade, com ênfase no aprender a ser e no aprender a conviver.

A estratégia do Programa Abrindo Espaços revela-se sempre atual e está em sintonia com o *Marco Estratégico* da UNESCO para o país, lançado em 2006. Nesse documento, a prevenção da violência entre os jovens foi eleita como um dos quatro temas transversais, para os quais os recursos das diversas áreas da Organização serão canalizados no sentido de se encontrar respostas aos desafios que se impõem à sociedade brasileira. No caso específico da prevenção da violência entre os jovens, a UNESCO pretende desenvolver:

[...] uma abordagem que enfoque o acesso à educação de qualidade, a empregos dignos, a atividades culturais, esportivas e de lazer, à inclusão digital e à proteção e promoção dos direitos humanos e do meio ambiente será implementada como resposta ao desafio de evitar a violência entre os jovens (UNESCO, 2006. p. 19).

Com isso, a Organização espera auxiliar na criação de oportunidades reais para que os jovens possam melhorar suas condições de vida e desenvolver sua cidadania. Nessa medida, a solução para os problemas da exclusão, em suas múltiplas formas, e da exposição à violência passa pela criação de espaços privilegiados para o exercício da liderança e protagonismo juvenis.

Com a criação do Programa Abrindo Espaços, a UNESCO atua como laboratório de idéias e cumpre o permanente objetivo de contribuir para a formulação de políticas públicas que tenham impacto positivo para a juventude e a educação no Brasil. E, em especial, a Representação da UNESCO no Brasil também atua como catalisadora para a cooperação internacional, pois o Programa Abrindo Espaços foi disseminado e está sendo implantado hoje na Argentina, El Salvador, Guatemala, Honduras, entre outros países.

Colocando a idéia em prática

A estratégia do Programa Abrindo Espaços é caracterizada pela flexibilidade e seu grande potencial de replicabilidade. Em cada estado, município e escola, o programa assume um contorno diferente sem que isso, no entanto, desvirtue sua unidade: fazer com que a escola abra espaços para a efetiva inclusão e, conseqüentemente, para a sua própria transformação, transformando vidas e contribuindo para a redução das desigualdades.

Isso quer dizer que a operação de abertura das escolas aos sábados e domingos, para a realização de atividades e oficinas diversas pode acontecer de diferentes formas. O importante nesse processo é garantir que a seleção das escolas participantes do programa seja feita a partir de consulta à comunidade ou por sugestão dela, em especial aos jovens, e do mapeamento prévio das demandas e dos talentos nas escolas e na comunidade. As oficinas e as demais atividades podem ser ministradas por voluntários, professores, supervisores, moradores da comunidade, organizações parceiras. Também nesse sentido, não existe uma fórmula única para definir quem serão os responsáveis pelas oficinas.

Nos diferentes estados e municípios onde o programa foi implantado e continua sendo desenvolvido, as peculiaridades locais e a diversidade regional permitiram formas singulares de participação e organização. Há desde experiências de universitários que recebem bolsa para atuar como oficinairos (como foi o caso do Programa Escola da Família em São Paulo) até jovens que atuam como voluntários ministrando as mais diversas oficinas – de *street dance* a informática, passando por capoeira, entre muitas outras.

De novo, é imperioso reforçar que a escola desempenha papel fundamental no programa, não somente porque seu espaço físico é utilizado e espera-se impactá-la com as atividades e a presença dos jovens e da comunidade, também porque a efetivação da estratégia depende da participação do coletivo da instituição escolar (diretores, professores, merendeiras, auxiliares, vigias e seguranças etc.). Nessa medida, as atividades do Abrindo Espaços são incorporadas, em graus e formatos diversos, a práticas educativas e à dinâmica da instituição escolar.

Novos sentidos da escola

A abertura dos portões das escolas para a comunidade representa, ao mesmo tempo, um gesto concreto e simbólico. Concreto porque dá às pessoas a oportunidade de entrarem e desenvolverem atividades significativas nas escolas. Simbólico porque o ato de receber e, mais do que isso, acolher a comunidade na escola cria a possibilidade de interação real entre a escola e a comunidade.

Tal estratégia se baseia, portanto, no marco teórico e nas diretrizes da UNESCO, que preconiza a educação integral, compreendida como uma educação que se dá por intermédio de dinâmicas e interações diversas entre os sujeitos, não se limitando apenas à transmissão e assimilação de conteúdos disciplinares.

No *Abrindo Espaços* a escola é reconhecida como um *lócus* potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e de comportamento dos jovens expostos, ativa ou passivamente, à violência (ABRAMOVAY, 2001). Parte-se do pressuposto de que a instituição escolar deve ser detentora de representatividade junto aos jovens e às comunidades, pois ela pode se constituir espaço de referência e pertencimento, tendo em vista a posição social que ocupa como núcleo organizado e legítimo.

É essa posição social da escola que ganha novos sentidos com o programa à medida que o programa se configura como oportunidade concreta para as pessoas entrarem na escola, atuarem nela tornando possível contribuir e influenciar a dinâmica escolar. Ao mesmo tempo, as oportunidades criadas por meio das atividades e oficinas possibilitam o exercício do protagonismo juvenil e também a apropriação efetiva do espaço escolar.

Os jovens e demais moradores da comunidade – e os próprios alunos que se engajam nas atividades – passam a se sentir parte da escola, ao mesmo tempo em que a escola passa a ser parte de sua vida. É à luz dessa dinâmica que se compreendem mudanças positivas no padrão de relacionamento entre a comunidade e a escola e, também, dos alunos com os professores.

Em outros termos, a escola deixa de ser escola-endereço e passa a ser escola-função, mudança que possibilita interferir na qualidade da educação, transformando existências e promovendo a inclusão social.

Mas o que é educação de qualidade? De que maneira ela ganha concretude na vida cotidiana? O Abrindo Espaços pode favorecer esse processo ao combinar elementos de educação e inclusão social de forma inovadora, pois o programa acentua aquilo que destaca Braslawsky:

Como tantos outros, o conceito de qualidade da educação é, ao mesmo tempo, muito simples e muito sofisticado. Sob nossa perspectiva, “uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que o façam com felicidade”, porque todos merecem a felicidade – ou, como se diz em francês, *le bonheur*. Neste sentido, é válido argumentar que o direito ao bem-estar não é um direito que se deva postergar para a vida adulta. Meninos e meninas merecem, antes de qualquer pessoa, sentir-se bem quando estão na escola, ser felizes na escola (BRASLAVSKY, 2004).

Ou seja, na mesma proporção que a aprendizagem se dá em sintonia com as demandas e necessidades das pessoas, reconhecendo-as e fortalecendo-as como sujeitos, a educação apresenta um potencial para contribuir com a felicidade e a qualidade de vida dos indivíduos possibilitando que eles pensem, reflitam, trabalhem democraticamente o direito de entender, compreendam o mundo, atuem, desenvolvam-se, experimentem.

Sob essa perspectiva, o Programa Abrindo Espaços pode se configurar como elemento decisivo na construção da educação de qualidade promotora da verdadeira inclusão, ao abrir outros espaços dentro da escola, para além do espaço da educação formal, *stricto sensu*. O programa propõe também a educação *lato sensu* como a educação que estimula a reflexão, a liberdade e a inclusão por meio de uma experiência prazerosa e enriquecedora a partir do contato com a cultura, arte, dança, o esporte e o lazer, potencializadora de novos modos de ser, de se inserir na sociedade e de exercer a cidadania.

Educação, inclusão e cultura de paz

Em países como o Brasil, onde a desigualdade social, econômica, política e cultural determina, em grande parte, o rumo e as possibilidades de vida, o conceito de cultura de paz ganha significado particular. Em geral, tal conceito está associado à implementação de estratégias pacíficas de resolução de conflitos, especialmente em contextos de guerra, mas aqui o conceito de cultura de paz está estreitamente vinculado aos direitos humanos e ao desenvolvimento humano e social.

O Brasil vive hoje um cotidiano marcado pela presença crescente da violência, decorrente da desigualdade e da exclusão social. A violência se manifesta tanto nos atos violentos que eventualmente tiram a vida de inocentes quanto na dificuldade que os jovens oriundos das regiões periféricas encontram para avançar nos estudos ou ingressar no mercado de trabalho.

Mas o que um programa cuja estratégia central está na abertura das escolas públicas nos fins de semana com a oferta de atividades de cultura, esportes e lazer principalmente para os jovens tem a ver com o desenvolvimento humano e a cultura de paz?

A relação reside no fato de que tal estratégia possibilita – além de oportunidades de experimentar e desenvolver talentos e aprendizagens – encontros e relacionamentos sob novos parâmetros. É desse modo que se redefinem prioridades, ampliam-se as percepções da realidade e se reforçam os valores da cultura de paz.

O Programa Abrindo Espaços possibilita a implementação de “tecnologias de convivência” pautadas no respeito ao outro e na solidariedade. Trata-se da aplicação prática de um dos pilares do conhecimento, propostos no Relatório Delors, o “aprender a viver juntos”. Ao mesmo tempo, as atividades e oficinas oferecem aos jovens e às comunidades um novo espaço de convivência promovendo o acesso a atividades de cultura, esporte, lazer e formação profissional. É um programa, portanto, que ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento humano, contribui para a promoção da cultura de paz. Assim sendo, constata-se a existência de uma profunda sintonia entre os valores que sustentam a cultura de paz e as estratégias que modelam o Programa Abrindo Espaços.

Transformado em política pública: o Programa Escola Aberta

Em 2004, quatro anos depois de sua implantação, o Programa Abrindo Espaços demonstrava ser uma eficiente estratégia de inclusão social, de promoção da cultura de paz e de redução da violência nas escolas e no entorno escolar em diversas partes do país. O programa também demonstrava contribuir para repensar o papel da escola e torná-la mais atrativa para os jovens. Tais resultados positivos foram confirmados nas avaliações feitas do programa e reafirmados pelas expressões dos diferentes atores envolvidos nas várias escolas participantes.

Em 2004, o programa funcionava em escolas estaduais do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul por meio de acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e esses estados. Também havia iniciativas semelhantes nos Estados do Piauí, Minas Gerais e no município de Juazeiro.

O sucesso das experiências em curso, somado à relevância do programa, motivou o Ministério da Educação a firmar acordo de cooperação técnica com a Representação da UNESCO no Brasil para implantar um programa similar em todo o país. O programa recebeu o nome de “Escola Aberta” e utilizou como base a estratégia, os conceitos e a metodologia desenvolvidos no Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

Foi implantado inicialmente em Pernambuco, Espírito Santo e no município de Belo Horizonte. A partir daí, foram se efetuando expansões progressivas até 2008, hoje ratificado em cerca de 2.000 escolas nos 26 Estados e no Distrito Federal.

O surgimento do Programa Escola Aberta não significou o encerramento do Programa Abrindo Espaços. Pelo contrário, a UNESCO comemora o fato de um programa desenvolvido no Brasil, por sua Representação no país, ter sido transformado em política pública.

Os objetivos e as estratégias centrais de ambos os programas são os mesmos, com foco na escola, no jovem e nas comunidades e com a oferta de atividades de cultura, esporte, lazer e formação profissional. Mais recentemente, o Ministério da Educação, ao lançar o Programa Mais Educação em

2007, tem procurado enfatizar os nexos do Programa Escola Aberta com a proposta de implementação da escola em tempo integral, permitindo que esta importante discussão seja retomada.

Desde o surgimento do Escola Aberta em 2004, em parceria com o MEC, a convivência do novo programa com os programas estaduais já existentes em várias localidades permitiu maior sinergia e o envolvimento de maior número de escolas, estabelecendo um salutar intercâmbio entre as duas iniciativas. E se consolida ano a ano como política pública reforçando a idéia de uma escola acolhedora, integral, que se abre para a comunidade e seu entorno. Também no Rio Grande do Sul o Programa Escola Aberta para a Cidadania, executado em parceria com a UNESCO, foi transformado em política pública, por meio de lei aprovada pela Assembléia Legislativa em 2007.

Com a criação do Programa Escola Aberta pelo governo federal e a transformação do programa gaúcho em política pública, cumpre-se um objetivo e uma finalidade centrais da atuação da UNESCO: atuar como laboratório de idéias, como instituição formuladora de propostas e metodologias capazes de contribuir para a superação dos grandes desafios nacionais.

A internacionalização do Abrindo Espaços

Com o Programa Abrindo Espaços, a Representação da UNESCO no Brasil contribuiu para ampliar e consolidar o papel da Organização na condição de laboratório de idéias e catalisadora da cooperação internacional, permitindo cumprir sua estratégia de disseminar as lições aprendidas, subsidiando a formulação de políticas públicas dos países da região.

Ao longo do tempo, a metodologia dos programas Abrindo Espaços e Escola Aberta no Brasil tem atraído a atenção de outros países, como El Salvador, Honduras, Nicarágua, Argentina e Guatemala. No final de 2003, por exemplo, o governo argentino solicitou à UNESCO no Brasil assessoria para a implantação do programa para em 2004 dar início ao Programa Patios Abiertos, com a abertura de mil escolas na região de Buenos Aires, beneficiando cerca de 300 mil alunos da rede pública de ensino. Assim como no Brasil, na Argentina um dos objetivos é reduzir os índices de violência escolar entre os jovens e contribuir para a inclusão social e a melhoria da qualidade da educação.

Também na América Central, o Abrindo Espaços tornou-se referência para vários projetos de desenvolvimento juvenil e prevenção da violência. Programas similares começaram a ser desenvolvidos a partir de 2006 em El Salvador, Nicarágua e Honduras, países que registram altos níveis de violência relacionada à juventude. Em 2008, foi a vez do governo da Guatemala conhecer a experiência do Abrindo Espaços, visando replicá-la em seu país.

A tarefa de disseminar esta iniciativa bem-sucedida também aconteceu por meio da participação da UNESCO no Brasil e da coordenação do Programa Escola Aberta no Ministério da Educação em vários eventos internacionais, atendendo a convites para apresentar a experiência brasileira. O programa foi apresentado, somente em 2008, em eventos nas Bahamas, na Itália e no Bahrein.

A internacionalização do programa comprova seu alto potencial de replicabilidade e adaptação a países com contextos semelhantes, em que a exposição dos jovens a situações de vulnerabilidade e violência é um problema comum a ser enfrentado por governos e sociedade.



As escolas informam a programação do fim de semana para que a comunidade possa participar. Escola Aberta da Cidade Estrutural (DF).

TRANSFORMANDO O PROGRAMA EM AÇÕES CONCRETAS: AS EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NOS ESTADOS E MUNICÍPIOS

O Programa Abrindo Espaços foi implantado, de maneira pioneira, nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia no ano 2000. Em 2003 foi implantado em todas as escolas da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo onde recebeu o nome de Escola da Família. No mesmo ano foi implantado também no Rio Grande do Sul, onde ganhou o nome de Escola Aberta para a Cidadania, tendo sido transformado em política pública estadual em 2007. Mais recentemente, Sergipe e Mato Grosso, além do município de Cuiabá, firmaram acordo de cooperação técnica com a UNESCO para a implantação do programa.

Rio de Janeiro

O Programa Escolas de Paz – denominação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz no Rio de Janeiro – foi lançado no ano 2000, no auge da mobilização para o lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz. Fruto de uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a UNESCO.

Por ser a primeira experiência, serviu de proeminente referência para o aperfeiçoamento do desenho metodológico do Programa Abrindo Espaços. Além disso, essa iniciativa marcou com destaque o desenho de políticas sociais para o combate à violência no estado, estimulando o debate e a mobilização sobre o papel da educação, da cultura, do esporte e do lazer associados a um único programa, contribuindo para o fortalecimento da cidadania.

Na primeira fase, foram selecionadas escolas localizadas em regiões de maior incidência de violência, com poucas alternativas de cultura, esporte e lazer e que ofereciam equipamentos adequados para a realização de atividades (como laboratórios de informática, quadras de esporte, bibliotecas, entre outras), permitindo a ocupação criativa desses espaços. Para o desenvolvimento das atividades, contou-se com uma equipe de animadores remunerados (na maioria dos casos, funcionários das escolas, principalmente professores) e também com voluntários não-remunerados.

A primeira fase durou de agosto a dezembro de 2000, com a participação de 111 escolas, principalmente da região metropolitana do estado. Desde o início, o desenvolvimento do programa foi acompanhado por uma equipe de avaliação e pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e da UNESCO.

Redesenhando a metodologia

Os resultados dessa avaliação, somados às propostas da coordenação do Abrindo Espaços, resultaram no redesenho da metodologia do Programa Escolas de Paz. Passaram a ser priorizadas escolas inseridas em áreas violentas, cujos alunos residiam na comunidade do entorno, com baixo

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), situadas em áreas com menor quantidade de equipamentos culturais, educacionais e de lazer e que participaram na primeira etapa do projeto. Na segunda fase, que durou de junho de 2001 a julho de 2002, foram incorporadas 232 escolas da rede estadual de ensino – 169 sedes e 63 parceiras – em 63 municípios, abrangendo quase todo o Estado de Rio de Janeiro.

Neste segundo momento, foi formado o Colegiado de Assessoramento, instância consultiva composta por personalidades que representavam socialmente os objetivos maiores do programa com a finalidade de propor, articular e difundir iniciativas do mesmo. Para a execução, foi formada a Unidade Gestora (UGP), com representação mista da UNESCO e do governo, responsável pelo planejamento e execução de ações estratégicas, como planos de capacitação, acompanhamento das atividades nas escolas e formação de parcerias.

Outra característica da segunda fase, foi a ênfase na atuação de jovens nas equipes locais das escolas – grupos responsáveis pela gestão do programa, com a função de planejar, organizar e executar as atividades nos finais de semana. Tais atividades eram, em sua maioria, oferecidas em forma de oficinas ministradas por pessoas da comunidade intra ou extra-escolar, identificadas a partir de um mapeamento de talentos locais feito pela própria escola. Capoeira, artesanato, dança, teatro, música, *hip hop*, grafite, *rap*, *break*, DJ e esportes variados são alguns exemplos das oficinas que foram desenvolvidas. O número médio de participantes por dia foi estimado em 300 por escola.

No segundo ano – agosto a dezembro de 2001 – o Programa Escolas de Paz ofereceu também oficinas organizadas por ONGs comunitárias e culturais. Em uma atitude pioneira, a UNESCO lançou edital público para selecionar os parceiros comunitários e ONGs como o AfroReggae, o Teatro do Anônimo, Nós do Morro, entre outras, foram escolhidas para ministrar oficinas nas escolas. Além disso, parcerias foram firmadas, a partir de março de 2002, com instituições como o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Canal Futura, o Serviço de Apoio a Micros e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Carrefour, procurando disseminar práticas e conteúdos antes restritos a públicos específicos.

Superando a violência

A partir de junho de 2003, teve início a terceira fase do Programa Escolas de Paz, envolvendo inicialmente 70 escolas da região metropolitana, região com muita violência, tendo sido registrada a participação de mais de 120 mil pessoas por mês.

A avaliação sistemática apontou para a necessidade de se empreender mudanças que respondessem às demandas e aos desejos do seu público-alvo, cumprindo sua finalidade de promover maior inserção do jovem que se encontra em situação de alta vulnerabilidade e o maior envolvimento da escola como núcleo formador e irradiador dos princípios éticos e de cidadania que norteiam o Programa Escolas de Paz.

Assim, o Programa Escolas de Paz preocupou-se em redefinir o espaço escolar como núcleo central e ético-referencial dos princípios da estratégia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Nesse sentido, intensificou suas ações de gestão participativa, acionou ferramentas de capacitação, comunicação e mobilização mais sofisticadas e apropriadas ao público-alvo e, assim, reescreveu a perspectiva de uma atuação mais global nas comunidades de baixa renda onde atuava.

No âmbito da gestão local, as escolas estruturaram suas equipes com mais autonomia, permitindo uma flexibilidade capaz de atender às orientações de se priorizar jovens e incluir professores nos grupos. Em cada unidade escolar, o programa adquiriu uma dinâmica própria, o que resultou em um rico universo de experiências com mais de 50 tipos de oficinas e uma infinidade de diferentes atividades.

Muitas escolas se apropriaram da proposta do Programa Escolas de Paz, de suas ações e de seus resultados, passando a se articular para obter fontes adicionais de recursos financeiros e/ou humanos para garantir a continuidade ou ampliação de seus projetos. Além disso, a partir de sua participação no programa, muitas dessas escolas mudaram a percepção de seu papel no cotidiano, encontrando modos inéditos de atuar na vida comunitária.

Outro importante fator observado foi a criação de uma rede de relações sociais potencializada pela ação da nova figura do articulador – profissional indicado pelas Coordenadorias Regionais

de Educação (CREs) ou pelas próprias escolas – com a função de acompanhar, apoiar e integrar as escolas, a comunidade e a Unidade Gestora.

Espontaneamente, as unidades escolares e os integrantes das equipes locais promoviam em conjunto encontros, mostras e festivais, ampliando as oportunidades de acesso a atividades culturais e esportivas, além de possibilitar a convivência entre diferentes grupos de jovens. A relação estreita entre as escolas possibilitou, inclusive, a produção de eventos em praças e outros locais públicos.

A realização de uma série de encontros de formação continuada foi impulsionadora do crescimento e avanço do programa, pois fortaleceu o diálogo entre as escolas e foi capaz de incorporar e discutir questões vividas no cotidiano, considerando seus diferentes atores, as necessidades específicas e as demandas locais. O programa chegou a contar com um Boletim Informativo, publicado mensalmente, e com um site, possibilitando uma nova e eficiente forma de comunicação e divulgação das ações das escolas.

As avaliações registraram essa mudança de percepção e seus efeitos positivos. Diretores e integrantes das equipes locais do Programa Escolas de Paz apontaram os seguintes aspectos: valorização do espaço físico da escola; melhoria no relacionamento entre professor e aluno; acesso a atividades culturais e esportivas; elevação da auto-estima do jovem e da comunidade; integração social entre diferentes grupos; intercâmbio entre escolas; maior participação da comunidade; integração da família na escola; descoberta de talentos locais; retorno de alunos evadidos à sala de aula; e maior aprovação e atividades de geração de renda para alunos e comunidade.

Além desses benefícios, é possível dizer que houve também o aprofundamento da reflexão sobre temas como violência e juventude, gerando respostas baseadas no diálogo como forma de resolver conflitos e realizar ações propositivas, substituindo atitudes preconceituosas. Em alguns casos, essas ações chegaram a ter visibilidade e foram reconhecidas por meio de prêmios, transformando as escolas em referência.

O acordo de cooperação entre a UNESCO e o governo do Estado do Rio de Janeiro para o Programa Escolas de Paz encerrou-se no final de 2005, com um total de 200 escolas em todo o

estado (de 29 coordenadorias de educação em 54 dos 92 municípios do estado) desenvolvendo plenamente suas atividades. O histórico do programa forneceu a base para a implantação do Programa Escola Aberta do governo federal no Rio de Janeiro, em 2005.

Pernambuco

O Estado de Pernambuco, a exemplo do Rio de Janeiro e da Bahia, iniciou a implantação do Programa Abrindo Espaços no ano 2000. Naquela época, Pernambuco estava entre as seis unidades da federação com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Paralelamente, várias pesquisas, inclusive as que compõem a série *Mapa da Violência* da UNESCO, apontavam que a região metropolitana de Recife era uma das mais violentas do país, especialmente para jovens de 15 a 24 anos.

Além das elevadas taxas de violência envolvendo os jovens, os estudos demonstravam que em Pernambuco os índices de homicídio nessa faixa etária aumentavam significativamente nos finais de semana. De igual maneira, as pesquisas apontavam a falta de alternativas culturais, artísticas, esportivas e de lazer como uma das grandes fontes de descontentamento dos jovens, acarretando o envolvimento em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto de vítimas. A realidade do estado pedia iniciativas que enfocassem a inclusão social de jovens como meio de diminuir os níveis de violência, encontrando no Programa Abrindo Espaços uma resposta eficiente a esses problemas.

Nesse contexto, em julho de 2000, foi constituído o Fórum Pernambucano de Cultura de Paz, que contava com a participação de representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de um grande número de organizações não-governamentais. Proposto pela UNESCO, o Fórum estimulou o lançamento do Projeto Escola Aberta: cultura de paz e lazer nas escolas nos fins de semana¹⁶ – denominação local do Programa Abrindo Espaços.

16. O Projeto Escola Aberta em Pernambuco foi uma das experiências pioneiras de implantação do Programa Abrindo Espaços e nasce antes da parceria da UNESCO com o Ministério da Educação, em 2004. O programa da UNESCO em parceria com o MEC, lançado em outubro de 2004, também adota o nome de Escola Aberta.

Em agosto de 2000, 30 unidades de ensino da região metropolitana de Recife (20 da rede estadual e dez da municipal) passaram a abrir suas portas, aos sábados e domingos, oferecendo gratuitamente diferentes atividades culturais, esportivas e de lazer, sobretudo para o grupo etário dos 15 aos 24 anos. Em um único final de semana, cada escola registrava um público médio de 300 pessoas, totalizando um contingente de aproximadamente 9 mil beneficiados.

Inicialmente, as escolas eram indicadas pelas secretarias de educação, levando em consideração os seguintes critérios: vulnerabilidade socioeconômica; equipamentos públicos existentes na região e demandas da comunidade. Também foram indicadas escolas localizadas em regiões violentas, porém, sem comunidade residente no entorno como no caso das escolas que funcionavam no centro de Recife. A experiência nessas escolas (eram cerca de três) não obteve o sucesso esperado, revelando que a proximidade geográfica entre a escola e seus freqüentadores é fator essencial para o bom funcionamento do programa.

Em 2001, foi estabelecida a meta de atingir 300 escolas, expandindo o programa para outras regiões do estado. A expectativa era atender um público de 90 mil pessoas por fim de semana. O jovem continuou a ser o foco das ações, sendo também um ator importante na implementação do programa. Diversas atividades foram desenvolvidas com a juventude local: trabalho de identificação dos grupos juvenis, capacitação, mobilização e apoio às suas demandas.

Flexibilidade nas estratégias

Em 12 de junho de 2001, foi constituído o Comitê Metropolitano do Projeto Escola Aberta, que se reunia mensalmente e tinha caráter consultivo. O Comitê era integrado por representantes de 13 secretarias municipais de educação, um representante da Secretaria Estadual de Educação e do Escritório Antena da UNESCO em Pernambuco, e tornou-se responsável pela estratégia operacional do projeto, além de organizar os encontros de capacitação para os atores.

Também em Pernambuco não existia um modelo fixo para as atividades no âmbito do projeto. Cada escola desenhava suas atividades de acordo com suas necessidades, ofertas locais e expec-

tativas de suas comunidades. O resultado foi uma grande diversidade de oficinas: jogos de salão (dominó, xadrez, damas), futebol e outros esportes, capoeira, artes marciais, artesanato, dança, música, teatro, corais, pintura, desenho, aulas de informática, concertos domésticos, costura, bordado, crochê. O trabalho era desenvolvido em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, contando com a participação de voluntários das comunidades, sobretudo de seus segmentos jovens.

Para executar as atividades, cada uma das escolas integrantes do Projeto Escola Aberta recebia, mensalmente, uma ajuda de custo para a abertura da escola nos fins de semana. Além disso, se oferecia remuneração para os responsáveis pela execução do programa na escola – um coordenador e algunsicineiros dinamizadores temáticos.

A equipe da escola era composta por um coordenador, que deveria ser da comunidade, porém indicado pelo diretor. Essa condição atendia uma exigência dos diretores na época, que ainda não confiavam a chave da escola a qualquer pessoa da comunidade. O coordenador tinha a responsabilidade de abrir a escola no final de semana e cuidar da organização das oficinas. Durante a semana, cumpria outras tarefas, como ajudar a localizar pessoas para atuar comoicineiros e voluntários (entre os talentos existentes na comunidade) e ir a campo ouvir os moradores para incorporar suas sugestões e demandas na implementação do programa. O coordenador era, assim, o grande mobilizador do programa.

Existiam também osicineiros dinamizadores, selecionados pela coordenação central do programa para atuarem como multiplicadores. Essesicineiros permaneciam nas escolas por três ou quatro meses para treinar alguém da comunidade a desenvolver as oficinas que eram demandadas pela própria comunidade, mas para a qual não haviam sido identificados talentos locais.

Além dosicineiros dinamizadores, as escolas contavam também comicineiros voluntários. Foi justamente o envolvimento maciço de voluntários do programa que fez surgir nas comunidades um sólido movimento de voluntariado jovem, que caracterizou o Programa Escola Aberta em Pernambuco.

Redefinindo o modelo

No final de 2003, o Projeto Escola Aberta funcionava em cerca de 400 unidades de ensino municipais e estaduais, além de mais cinco municípios do interior: Buíque, Carpina, Limoeiro, Salgueiro e São José do Belmonte. Com isso, o projeto passou a atingir 19 cidades. Estima-se que cerca de 100 mil jovens circularam em todas as escolas, a cada final de semana, participando de mais de 200 modalidades diferentes de oficinas e cursos gratuitos.

Ainda em 2003, o Escola Aberta redefiniu seu modelo organizacional para um modelo que contemplasse a diversidade de expectativas, interesses dos participantes e possibilitasse o fortalecimento da qualidade do projeto. Desse modo, a estrutura organizacional passou a ser a seguinte:

- Equipe técnica: Coordenação Executiva, Departamento Administrativo-Financeiro, Coordenadores temáticos, Supervisores Pedagógicos, Assessoria de Imprensa.
- Equipe de apoio: Comitê Metropolitano e Parceiros.
- Equipes nas escolas: coordenadores, dinamizadores e voluntários.

O modelo do Projeto Escola Aberta também foi utilizado para abrir oito quartéis da Polícia Militar, numa parceria UNESCO/Polícia Militar, a partir de agosto de 2003, possibilitando a ampliação do projeto para além do universo escolar.

Em 2004, participavam do projeto 450 escolas, distribuídas em 14 municípios da Região Metropolitana de Recife e em cinco municípios do interior do estado pertencentes às redes estadual (207 unidades escolares) e municipais de ensino (243 unidades escolares), beneficiando aproximadamente 360 mil pessoas por mês.

Nessa fase, buscou-se o resgate da cultura popular junto ao grupo de jovens participantes. Foram desenvolvidas oficinas de danças populares, circo, teatro humano e de bonecos e capoeira. Foram oferecidas oficinas de reforço escolar em língua portuguesa e matemática, com metodologia baseada na obra de Luiz Gonzaga e as inovadoras oficinas de origami e fotografia em lata.

Outro destaque foram as oficinas para a elaboração de jornais comunitários, em que os jovens aprendiam técnicas de jornalismo com estudantes universitários. Os jornais abordavam os mais variados temas relativos ao bairro, à escola e ao Projeto Escola Aberta em entrevistas e enquetes com diretores, professores e lideranças locais. Também faziam matérias de cunho social que retratavam suas escolas. Já na área de esportes, o objetivo foi resgatar os jogos de rua e estimular os jogos cooperativos.

Para além das escolas

Os resultados das oficinas não se limitaram à escola e às pessoas nelas diretamente envolvidas, mas chegaram à população em geral. Exemplo disso foi o Circuito Cultural de Rua, um dia de atividades culturais e esportivas nas comunidades (sobretudo, em praças públicas) promovidas por grupos das escolas abertas. Também foi criada uma grande rede cultural-esportiva de apresentação dos grupos das escolas abertas que se apresentavam em outros colégios ligados ao Projeto Circuito Interescolar. Também foram realizados festivais de teatro, dança e música afro e um Oficina de Origami.

Uma iniciativa pioneira, que trouxe bons resultado para os jovens e a comunidade, foi o programa de Inclusão Digital, desenvolvido no âmbito do Projeto Escola Aberta. Em linhas gerais, o Programa consistia na oferta de acesso gratuito à internet para a comunidade e de um curso básico de computação, viabilizado por meio da parceria entre UNESCO, Secretaria de Educação e iniciativa privada (o Grupo Associados de Pernambuco, responsável pelo jornal Diário de Pernambuco, e uma rede local de cursos de informática, a Interdata) – e chegou a ser implementado em cem escolas da rede estadual.

Os resultados foram bastante positivos: somente no ano de 2003, foram computados 500 mil acessos gratuitos à internet e 6 mil alunos nos cursos de informática. Como desdobramento do processo de inclusão digital desencadeado pelo programa, foi colocado no ar um portal de serviços, chamado ABC Digital, com indicações de sites educacionais e de serviços.

A parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) foi outra iniciativa que ampliou as possibilidades de formação e qualificação profissional dos jovens e dos demais integrantes da

comunidade. No caso dos jovens, as escolas indicavam alunos para serem capacitados e atuarem como instrutores, resultando em pelo menos 150 voluntários treinados e em mais de 1.100 jovens formados em 28 escolas.

Com o Espaço Ciência, centro de pesquisas ligado à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, o Escola Aberta firmou parceria para levar às escolas o Dia da Ciência, durante todo o ano, a cada final de semana. Na ocasião, a comunidade pôde conhecer de perto um planetário inflável e tomar contato com experimentos científicos. Com essa iniciativa, o programa pretendia também estimular o interesse dos jovens pelo aprendizado de matérias como física, química e biologia, fazendo uma ponte entre as oficinas de fim de semana e as aulas da escola regular.

Entre 2002 e 2004, o Projeto Escola Aberta saiu às ruas, garantindo seu espaço no carnaval de Recife, com o Bloco da Paz. O bloco fazia uma grande marcha pela paz nas ruas da capital pernambucana reunindo escolas convidadas, grupos de percussão, caboclinho e capoeira, além de todo e qualquer folião que se identificasse com o grupo. A adesão ao Bloco da Paz é uma evidência clara de que a mensagem repercutiu na sociedade: em 2002, o bloco levou para as ruas 600 pessoas; em 2003, foram 2 mil; e em 2004, mais de 3 mil pessoas estiveram reunidas para manifestar-se com alegria em favor da paz e não-violência.

O acordo de cooperação entre o Estado de Pernambuco e a Representação da UNESCO no Brasil encerrou em 2004, deixando como legado uma base sólida para a implantação do Programa Escola Aberta do Ministério da Educação, a partir de outubro do mesmo ano.

Bahia

A decisão de implantar o programa na Bahia foi inspirada nas iniciativas do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Além disso, já havia na Bahia a experiência de abrir escolas no fim de semana, mas sem uma metodologia sistematizada. As discussões iniciais para a implantação do Programa Abrindo Espaços começaram em outubro de 2000, e as primeiras cinco escolas abriram suas portas em dezembro daquele ano.

O principal objetivo estava centrado na relação jovem/violência. O que se queria era desenvolver uma ação que contribuísse para reduzir os índices de violência entre os jovens baianos e aproximar a escola da comunidade.

Desde a sua implantação, o Abrindo Espaços expandiu-se ano a ano. Ao final de abril de 2002, mais 13 unidades de ensino estavam integradas ao programa, totalizando 18 escolas abertas nos fim de semana. Progressivamente, outras escolas aderiram. Em 2003, eram 24 escolas do subúrbio de Salvador, e em 2004, o programa funcionava com 57 escolas públicas, envolvendo alunos e as comunidades vizinhas, abrangendo 42 bairros de Salvador. Calcula-se que, aproximadamente, 17 mil pessoas eram beneficiadas a cada fim de semana.

A Secretaria de Estado da Educação convidava as escolas a participar do programa levando em conta critérios como a localização em áreas de vulnerabilidade social, de altos índices de violência, ausência de espaços públicos de lazer, escolas que já haviam vivido experiências anteriores de atividades com a comunidade e boa receptividade da direção para a implantação do programa. Os recursos previstos no acordo de cooperação entre UNESCO e Secretaria de Educação asseguraram a infra-estrutura necessária à execução das atividades.

Articulação e parcerias

A estrutura organizacional do Abrindo Espaços resultava da articulação entre atores sociais da escola e da comunidade, coordenados por uma equipe do Escritório Antena da UNESCO na Bahia e da Secretaria de Estado da Educação.

Em cada escola havia uma equipe executora indicada pelos diretores, constituída de:

- um supervisor, da própria escola, responsável pelo equipamento escolar disponível para as atividades;
- um coordenador, representante da comunidade, que mobilizava a população e identificava os talentos e as demandas das oficinas;

- dois jovens colaboradores (um da escola e um do bairro) para mobilizarem os jovens das escolas e comunidades; e
- um assistente para apoio, que assegurava as condições materiais de infra-estrutura para os fins de semana e o reinício das aulas da semana.

As equipes de coordenação e execução planejavam as atividades durante a semana e acompanhavam a execução nos fins de semana em funções específicas. Todos os atores envolvidos – direção, coordenação, executores, oficinairos e beneficiários – participavam de capacitações em diferentes formatos.

Uma eficiente estratégia para o fortalecimento das oficinas foi o envolvimento de parceiros diversos, como a Rede de Protagonismo Juvenil, o Centro de Voluntários da Bahia (CVB), a Fundação Luís Eduardo Magalhães, o Canal Futura, universidades e outras instituições. Havia parcerias também com comerciantes locais, principalmente do entorno das escolas, que doavam material básico para as oficinas.

Os voluntários também desempenhavam papel relevante no programa. Foram mobilizados 800 oficinairos voluntários, participando do planejamento das ações do programa e realizando 1.385 oficinas, com destaque para as oficinas itinerantes e de intercâmbio que promoviam a divulgação do programa e davam visibilidade aos artistas locais, por meio de oficinas realizadas em palcos privilegiados da cidade, parques e *shoppings*.

As oficinas esportivas eram as mais procuradas, em particular, a de capoeira. Também se destacavam as de dança e as do movimento *hip hop* com maior concentração de jovens, integrando as práticas de grafite, skate, *break*, *street dance*, entre outras.

O Programa Abrindo Espaços na Bahia contribuiu para internalizar um novo conceito de escola. Durante o período de funcionamento do programa, por mais de dois anos, as escolas ficaram abertas ininterruptamente nos fins de semana, sem nenhum registro de depredações, pichações, roubos ou conflitos. Os relatórios e depoimentos dos diretores e professores das escolas participantes

demonstraram o aumento da frequência e motivação nas aulas, o que confirma a idéia de que a escola do fim de semana termina por impactar também a escola da semana.

O programa foi monitorado e avaliado pela equipe de pesquisadores da UNESCO e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), resultando em publicação lançada pela UNESCO (WASELFSZ; MACIEL, 2003).

Das cem escolas participantes, 60 permaneceram até o final do programa em 2004, quando o acordo entre a UNESCO e o governo do Estado da Bahia foi finalizado. Com a característica marcante de participação da comunidade, mesmo depois de encerrado o acordo de cooperação, o Abrindo Espaços na Bahia foi um programa cujos objetivos – de inclusão social, redução da violência entre jovens e o fortalecimento da cultura de paz – contribuíram para mudar o cenário do entorno das escolas no estado.

Em 2005 o Programa Escola Aberta, uma parceria do Ministério da Educação com a UNESCO, chegou à Bahia e sua implantação teve como referência o Programa Abrindo Espaços lá desenvolvido.

Rio Grande do Sul

O Programa Escola Aberta para a Cidadania foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul em agosto de 2003, a partir do diagnóstico da realidade gaúcha, que evidenciou a falta de alternativas e de espaços culturais, artísticos, esportivos e de lazer em bairros periféricos das cidades.

O programa tinha por objetivo constituir-se em uma ação pedagógica inovadora, baseada na integração das atividades realizadas nos fins de semana com as atividades desenvolvidas nas salas de aula, durante a semana. Aos sábados e domingos, a escola tornava-se um pólo irradiador de cultura, por meio de atividades culturais, artísticas, esportivas e de formação profissional, entre outras, ministradas por oficinas voluntários locais, que trabalhavam ações complementares à proposta pedagógica da escola.

Desenvolvia-se, então, um processo de formação continuada de todos os envolvidos, por meio de ações centradas na filosofia do projeto, seus princípios pedagógicos e metodológicos, que permitiu construir a proposta com a participação dos diretores, monitores, facilitadores de oficinas e coordenadores regionais, por meio de encontros periódicos, promovidos pela equipe central.

Rede em expansão

Em 2003, o Programa Escola Aberta para a Cidadania teve início, em caráter experimental, em 51 escolas da rede pública estadual, situadas em 12 das 30 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 19 municípios gaúchos. No primeiro ano, cada escola contava com um público médio de 150 pessoas por final de semana.

No ano seguinte, o programa já abrangia 150 unidades de ensino pertencentes à rede estadual da capital, Grande Porto Alegre e do interior, chegando a todas as Regionais de Educação em 78 municípios. O público saltou para cerca de 1,2 mil pessoas por escola, totalizando 210 mil beneficiados por mês.

As oficinas e demais atividades eram definidas por meio de consulta às comunidades. Grande parte dos oficinairos era da própria comunidade; outros eram universitários, membros de organizações não-governamentais ou voluntários, todos parceiros do programa.

As atividades oferecidas, caracterizadas pela diversidade variavam de escola para escola, conforme a região do estado. Entre as oficinas, destacavam-se, por exemplo, as de futebol, handebol, basquetebol, voleibol, futsal, taekwondo, capoeira, xadrez, dama, ioga, expressão corporal, teatro, pintura em tecido, fuxico, crochê, banda, violão, percussão, danças gaúchas, dança moderna, *reiki*, *hip hop*, cabeleireiro, manicure, grafite, cestaria, corte e costura, manequim e modelo, jardinagem, espanhol, informática, eletrônica e, ainda, atividades para a Terceira Idade, entre outras.

Parcerias pela qualidade de vida

As parcerias conquistadas incluíram de forma abrangente diferentes instituições – entre ONGs, universidades, associações e entidades da sociedade civil, organizações estatais e organismos internacionais – com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das comunidades, por meio de

projetos sociais que atendessem seus interesses e necessidades. A contribuição dessas parcerias se dava de distintos modos.

Alguns disponibilizavam recursos financeiros para a aquisição de materiais esportivos, e outros contribuíam na assessoria, acompanhamento das ações e aplicação de recursos. Havia, ainda, instituições que disponibilizavam o trabalho de oficinairos e palestrantes, serviços de transporte e atividades recreativas e cursos profissionalizantes, como as instituições do Sistema S (Senai, Sesi, Sesc, Senar).

A parceria com as universidades e faculdades se estabeleceu por meio da disponibilização de recursos humanos para as atividades desportivas e palestras nas comunidades envolvidas, além da contribuição com trabalhos de pesquisa e para projetos sociais de interesse dos alunos.

Política pública estadual

O acordo de cooperação entre o governo do Estado do Rio Grande do Sul e a UNESCO terminou em dezembro de 2007 e, exatamente como se espera de um programa inovador de cooperação técnica internacional, o Programa Escola Aberta para a Cidadania foi transformado em política pública estadual, por meio de lei aprovada pelo parlamento gaúcho.

A transformação do Programa em política pública estadual para a área da educação deve-se aos resultados alcançados pelo Escola Aberta para a Cidadania, tais como a redução do vandalismo ou depredação (90%), de brigas (90%), indisciplina dos alunos (86%), ofensas pessoais (62%), pichações (67%) e tráfico de drogas nas imediações da escola (48%)¹⁷.

Em 2008, estão participando do Escola Aberta para a Cidadania 109 escolas estaduais localizadas no interior do estado.

A partir de 2005, também o Programa Escola Aberta, uma parceria UNESCO e Ministério da Educação está em funcionamento no Rio Grande do Sul tendo como foco as escolas da capital e da região metropolitana.

17. REVISTA DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA, a. 1, n. 1, nov. 2004.

São Paulo

Em agosto de 2003, foi lançado, pelo Governo do Estado de São Paulo, o Programa Escola da Família, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação. Com a proposta de abrir as escolas públicas da rede estadual nos fins de semana, o programa tem como propósito atrair os jovens e suas famílias para um espaço de prática da cidadania onde são desenvolvidas atividades artísticas, culturais e esportivas, colaborando, assim, para a reversão do quadro de violência.

Até novembro de 2006, o programa contava com a adesão de 5.306 escolas em 645 municípios e atingia a média de 12 mil participantes por mês. Em 2007, com a mudança no governo estadual, o programa foi redimensionado. Assim, em março de 2008, são contabilizadas 2.335 escolas participantes em 638 municípios – o que representa aproximadamente 43% do total da rede pública de ensino do estado. O número médio é de 7,8 mil participantes por mês.

As escolas que participam do programa desenvolvem as atividades aos sábados e domingos, das 9h às 17h, contemplando todas as faixas etárias. As unidades escolares são selecionadas pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) de acordo com critérios como vulnerabilidade socioeconômica; existência de equipamentos públicos na região e demandas da comunidade.

O Escola da Família é norteado por diretrizes que se baseiam no papel insubstituível da escola como provedora de coesão social e aprendizagem da vida em comunidade. Seus objetivos são colaborar para o desenvolvimento de uma cultura de paz, favorecer a redução dos índices de violência no entorno escolar, além de inaugurar uma nova era nas relações da escola com a população ampliando a bagagem cultural e consolidando valores morais e éticos.

Ouvindo o jovem e estimulando a participação

Desde o seu início, o programa procurou focar as demandas e necessidades dos jovens. Ainda na fase de preparação, foi realizado um estudo com 7 mil jovens estudantes sobre suas principais

necessidades. Foram apontados temas como orientação profissional, aprendizado de informática e línguas estrangeiras, conteúdos ligados à educação sexual e prevenção ao uso de drogas, além de ter sido solicitado o estímulo à presença de pais e familiares na escola.

O programa enseja a participação da comunidade intra e extra-escolar, o que possibilita o estabelecimento de parcerias com os diversos segmentos da sociedade civil, como associações de bairro, empresas, sindicatos, cooperativas, universidades e outras instituições educacionais e organizações não-governamentais.

Um dos diferenciais do Programa Escola da Família em São Paulo é a Bolsa-Universidade. Por meio de convênio estabelecido entre o governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e com a participação de 229 instituições de ensino superior privadas, são concedidas bolsas que beneficiam 13 mil jovens universitários egressos da rede estadual de ensino paulista que participam do Escola da Família.

A parceria garante 100% de gratuidade nas mensalidades das faculdades. A Secretaria de Estado da Educação custeia até 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, desde que esse percentual não ultrapasse o valor máximo de R\$ 267,00, renovável semestralmente. Os outros 50% estão sendo financiados pelas instituições de ensino. Em contrapartida, os estudantes beneficiados atuam nas atividades do programa realizadas nas escolas durante os fins de semana.

Autonomia para as escolas

O programa é desenvolvido de forma a permitir adaptações das atividades à realidade e às necessidades de cada uma das escolas participantes, que têm autonomia para desenvolver as oficinas dentro dos quatro eixos do programa: cultura, esporte, saúde e trabalho.

Desde 2003, a equipe executora nas escolas é formada por um gestor, que pode ser o diretor, vice-diretor, professor coordenador ou professor titular de cargo e que opte por acompanhar as atividades nos fins de semana e um educador profissional, responsável pela organização do funcionamento geral da escola nos fins de semana. Esse educador é selecionado pela Coordenação

Regional por meio de entrevistas, entrega de projetos e atendimento aos pré-requisitos da função. Também compõem o grupo, educadores universitários selecionados principalmente pela situação socioeconômica do candidato e de sua família. O número de educadores universitários varia de acordo com a escola. Merece destaque a existência de 20 mil voluntários cadastrados no *site* do Programa Escola da Família, que disponibilizam seu tempo para desenvolver projetos de acordo com as solicitações da comunidade local.

Desde sua implantação, o Programa Escola da Família vem colaborando para a redução dos índices de violência dentro das escolas e no entorno escolar e contribuindo para a construção de novas relações da escola com as comunidades onde estão inseridas.

Um dos indicadores que pode ser tomado como referência é o informado pela Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação, que mostra que os registros de violência, entre 2003 e 2006, caíram em 39,5%. Outro resultado notável é a formação superior de jovens. De 2003 a 2007, o programa contribuiu para que 16.678 universitários obtivessem graduação. No decorrer de 2008, o programa contará com aproximadamente 21 mil bolsistas em todo o estado.

O Programa Escola da Família se mantém e se transforma em política pública estadual, pois a partir do encerramento do acordo de cooperação da UNESCO com o governo do Estado de São Paulo em junho de 2008, há a previsão no orçamento estadual de recursos que permitirão a sua continuidade.

Gradativamente, a partir de 2008, também o Programa Escola Aberta do MEC, em parceria com a UNESCO, começa a ser implantado no Estado de São Paulo.

Sergipe

Em julho de 2005, o Estado de Sergipe iniciou o programa em cooperação técnica com a UNESCO. No estado o programa é chamado de Abrindo Espaços: educando para a paz.

O programa surgiu da prioridade do governo do estado de promover a cultura de paz na rede pública de ensino de Sergipe, com foco no jovem sergipano, procurando estimular a participação e o protagonismo juvenil e a integração entre escola e comunidade.

Atualmente, o programa está presente em 32 escolas estaduais, situadas em 16 dos mais diversos municípios sergipanos, com demanda de ampliação para até cinco escolas a cada 15 dias, até que seja alcançada a meta de cem escolas até 2009. Participam do programa escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, sem alternativas de lazer e com a presença de jovens em situação de risco.

Dados coletados nos relatórios semanais das escolas, da coordenação do programa e nas reuniões de avaliação com a equipe estão sendo sistematizados para avaliação do programa. Mas os relatórios semanais, bem como depoimentos dos supervisores e das escolas, já permitem constatar alguns resultados positivos do programa, a exemplo de: ampliação da procura da escola como espaço de encontro e local de diversão e lazer; integração dos jovens em grupos culturais a partir do reconhecimento e prática de suas habilidades, ampliação da participação dos pais na escola nas atividades de fim de semana; melhoria do desempenho dos alunos.

Da capital ao interior

Na primeira fase do programa em Sergipe (setembro de 2005 a julho de 2006), a implantação limitou-se à capital do estado, onde 60 escolas da rede estadual participaram do Abrindo Espaços – o equivalente a 20% da rede estadual.

A partir de 2007, com a mudança no governo do estado, teve início a segunda fase, e com ela a prioridade na interiorização do Abrindo Espaços, agora chamado Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

Em 2008, já são 18 escolas participantes, espalhadas pelo interior do estado que, somadas às 14 escolas de Aracaju, mobilizam cerca de 4,8 mil participantes por fim de semana a cada mês. Com a expansão espera-se dar continuidade à sua interiorização.

Gestão multidisciplinar

Em Sergipe, o Abrindo Espaços está vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social, com destaque para envolvimento de outras secretarias, tais como a de Educação, Esportes, Lazer, Saúde, Cultura e Segurança, o que imprime uma gestão multidisciplinar ao programa – que conta também, de forma permanente, com a participação da UNESCO na orientação metodológica e conceitual do programa e na organização de sua formação continuada.

A equipe de coordenação do Abrindo Espaços em Sergipe é formada pelo coordenador-geral e três coordenadores temáticos das áreas de pedagogia, esporte e cultura. A contratação dos supervisores, encarregados de fazer a ponte entre as equipes de coordenação e de execução nas escolas, é realizada por meio de edital público direcionado a estudantes de pedagogia. Com esse diferencial, a gestão do programa ganhou mais qualidade, pois os estudantes podem aplicar no programa os conhecimentos adquiridos na universidade.

A equipe executora é chefiada pelo coordenador-interlocutor, pessoa escolhida por indicação da própria comunidade e reconhecida como líder. As escolas têm dois tipos de oficinairos: os que recebem ajuda de custo e estão presentes em todos os fins de semana; e os oficinairos voluntários, que são, em grande parte, membros da comunidade, podendo estar ou não presentes nas escolas todos os fins de semana, a depender da atividade a ser desenvolvida.

As equipes mantêm reuniões semanais em que planejam as atividades para o fim de semana. Nos dias úteis, os supervisores visitam as comunidades, levantam demandas e reúnem-se com o coordenador-interlocutor para acompanhar a execução da programação no fim de semana, definir futuras oficinas e identificar novos talentos.

Todos os atores são sensibilizados e participam da formação continuada. Diretores e coordenadores pedagógicos conhecem o programa como um todo – o seu histórico, filosofia, referências conceituais e metodologia –, assim como os resultados em outros estados. Os oficinairos também participam da formação continuada com um programa construído a partir das necessidades apresentadas no relatório semanal das escolas aos supervisores.

Oficinas à beira-mar

É justamente nas oficinas que Sergipe apresenta o lado mais inovador do Programa Abrindo Espaços. As atividades extrapolam os limites da escola e chegam à beira-mar. As oficinas de surfe e handebol na praia são sucesso garantido e asseguram a permanência de jovens de 15 a 22 anos no programa. Em sintonia com essa originalidade está o campeonato de quadrilhas e o concurso de melhor fantasia caipira, que reúnem as unidades escolares nas vésperas da Festa de São João, reforçando a identidade cultural da região. Ao longo do ano, a integração das escolas é marcada também por campeonatos esportivos e encontros de oficinas. Um jornal mensal divulga notícias das escolas, programação, destaca os participantes e as novidades do programa.

A participação da família nos fins de semana é intensa, atraída pelo efeito do programa no jovem. É comum que pais e mães venham assistir ao filho jogar futebol ou dançar e acabem participando das oficinas. A frequência escolar aumentou, diminuiu o grau de agressividade dos alunos, e o maior público de participantes do programa são os jovens das comunidades.

Desde o início do programa, não há registro de violência nos fins de semana nas escolas. A chave para essa mudança está na conquista de um espaço em que cada um pode manifestar seu talento ou até mesmo realizar um sonho. De acordo com os diretores das escolas participantes do programa, acabaram as depredações, e não é mais preciso repor vidros quebrados ou lâmpadas roubadas.

Apesar dos resultados positivos já percebidos, o programa mantém presente o desafio de aproximar ainda mais a escola do fim de semana da escola da semana, essencial para que professores possam aproveitar os resultados das atividades e incorporá-los à prática pedagógica. Esse desafio é objeto de constante atenção da coordenação do programa.

A partir de 2006, o Programa Escola Aberta, parceria do Ministério da Educação e da UNESCO, foi implantado em Sergipe. As equipes estão trabalhando para a integração dos programas visando otimizar os resultados no estado para permitir beneficiar ainda mais os cidadãos sergipanos.

Cuiabá

O Programa Abrindo Espaços foi lançado em Cuiabá em abril de 2006, recebendo o nome de Programa Escola da Família. A implantação ocorreu a partir de setembro daquele ano, quando foi adotada a estratégia de abrir três escolas por final de semana, chegando a dez escolas em distintos bairros da capital Cuiabá.

A principal motivação para a implantação do programa foi o aumento da violência na comunidade jovem de Cuiabá. De acordo com Waiselfisz, Mato Grosso destacou-se pelo número de homicídios juvenis entre 1993 e 2002, com um aumento de 211,1%. Na capital Cuiabá, ficou evidenciado um dos maiores índices de crescimento no número de homicídios entre jovens: 505,0% (WAISELFISZ, 2004).

Com base nos dados, a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pela execução do programa, priorizou a sua implantação como estratégia para diminuir os índices de violência no entorno escolar, revitalizar os espaços de socialização, além de proporcionar oportunidades de acesso às atividades culturais de integração comunitária (escola, família e comunidade).

Priorizando as periferias

Inicialmente, as escolas participantes foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: localização periférica; baixa ou nenhuma oferta de lazer e entretenimento nos bairros; incidência de alto índice de violência na escola e na comunidade; estrutura física apropriada e vontade de aderir ao programa. As escolas sofriam com a depredação de patrimônio, havia registro de roubos de computadores e casos de apedrejamento.

Para 2008, a Secretaria Municipal de Educação pretende expandir o programa buscando atingir 20 escolas, de um total de 40 inicialmente previstas.

A estrutura do programa

A estrutura organizativa compreende:

Equipe Gestora Central: composta por um coordenador, quatro supervisores e um oficial administrativo. Essa equipe é responsável pelo gerenciamento, monitoramento e formação sobre as referências metodológicas e conceituais do programa e pelas articulações com os diversos parceiros.

Equipe Gestora Local: composta por dez coordenadores locais e dez assistentes para apoio nas escolas participantes e 33 oficineiros remunerados. Também pode contar com a colaboração da equipe escolar, das lideranças comunitárias e juvenis, voluntários e universitários estagiários. A equipe é responsável pelo espaço escolar nos fins de semana, planeja, organiza e coordena as atividades. Em conjunto com os supervisores, divulgam o programa em âmbito local estimulando a integração da escola com a comunidade e o estabelecimento de parcerias locais.

Parceiros: uma rede de parceiros composta por instituições de ensino superior, empresas, secretarias e órgãos de governo, organizações do terceiro setor e da sociedade civil possibilita o desenvolvimento das atividades, privilegiando o diálogo e a construção coletiva das ações, de forma a preservar o papel institucional de cada um.

Os pontos focais nas escolas são os coordenadores locais. Elaboram o cardápio de oficinas semanalmente, a partir de sugestões da comunidade e em conjunto com os supervisores, planejam a logística para a realização das atividades no final de semana.

A equipe central realiza visitas às escolas selecionadas para levantamentos de informações na comunidade escolar referente a equipamentos, número de alunos, sugestões de tipo de oficinas, perfil das pessoas para compor a equipe gestora local, entre outros.

A programação das oficinas é divulgada durante a semana em sala de aula, afixada no comércio do bairro, e o carro de som é utilizado em alguns momentos. No princípio, o programa contou basicamente com voluntários – pessoas da própria comunidade, moradoras dos bairros onde as

escolas estão localizadas. Atualmente, a identificação dos voluntários se dá conforme a demanda. O programa mantém uma lista de oficinairos voluntários e ainda precisa avançar na cultura do voluntariado.

Sintonia com a comunidade

A programação é elaborada pelo coordenador local em conjunto com as supervisoras, a partir da realidade de cada comunidade e também conforme a disponibilidade de oficinairos.

As oficinas cobrem quatro linhas temáticas do programa:

Vivências pedagógicas: atividades que visam contribuir para a melhoria de qualidade da educação básica, por meio da promoção de práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino das escolas. Estímulo ao trabalho com temas transversais envolvendo educação ambiental, preventiva, étnico-racial, patrimonial, leitura e produção de textos.

História e cultura: atividades voltadas para o fortalecimento da identidade cultural, do diálogo intercultural, reconhecendo as experiências históricas e afirmando a diversidade cultural. São oficinas de dança, teatro, circo, literatura, cultura popular, artes plásticas, artes visuais, música, entre outras.

Cidadania e trabalho: atividades que estimulem novas estratégias de educação e formação para os jovens e adultos no mercado de trabalho. Qualificação para o trabalho nas áreas de informática básica, artesanato, culinária, cerâmica, pintura, crochê, bonecas de pano, bordado, reciclagem, entre outras.

Esporte e lazer: atividades que favoreçam o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, força de vontade e autodisciplina e da educação para o esporte e o lazer como direito humano. Capoeira, futebol, basquete, basquete de rua, vôlei, handebol, judô, ginástica, jogos lúdicos e populares, entre outros.

Além das atividades nos fins de semana, as escolas promovem um conjunto de eventos em datas especiais, como o dia da criança, aniversário do programa, Natal, final de campeonato,

concursos, exposições e mostras. Escolas que não participam do programa também são convidadas a se integrar nesses eventos.

De setembro de 2006 a dezembro de 2007, o Programa Escola da Família atingiu 138.410 beneficiários, com média de 350 a 400 participantes por escola a cada fim de semana.

O programa permite constatar maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, e os gestores estão atentos para o avanço pedagógico das crianças cujos pais participam efetivamente do Escola da Família.

Observa-se que na escola onde existe o programa, as relações humanas entre alunos, pais e comunidade melhoraram significativamente, além da diminuição da violência, da depredação do espaço escolar e da ociosidade de crianças e adolescentes.

Em agosto de 2007 o Programa Escola Aberta, parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO, foi implantado em Mato Grosso. Gradativamente, a idéia é estabelecer a interface entre os programas, a exemplo do que ocorre em outros estados.

Disseminando a idéia: escolas abrem em todo o Brasil



Além das experiências apresentadas, o Programa Abrindo Espaços influenciou o surgimento de muitas experiências de abertura das escolas nos fins de semana em todo o Brasil.

Em 2003, o programa foi implantado em Juazeiro, na Bahia, onde funcionou por dois anos em parceria com a UNESCO.

No município de Curitiba, também houve a cooperação técnica da UNESCO no desenho do programa de abertura das escolas, assim como aconteceu no Estado do Piauí, em Minas Gerais e em Santa Catarina, locais em que o programa foi pensado e executado de diferentes maneiras, mas sempre tendo como referência a experiência desenhada pela UNESCO.





Escolas oferecem aulas de reforço no fim de semana. Escola Comissário Francisco Barbosa (CE).

RESULTADOS DO PROGRAMA SEGUNDO PESQUISAS E AVALIAÇÕES

Desde o seu início, o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz produziu uma série de avaliações sobre as diversas experiências implementadas, cujos principais resultados são apresentados neste capítulo¹⁸.

As estratégias de que se vale o programa se revelaram acertadas, como apontaram as pesquisas de avaliação, realizadas com jovens beneficiados, diretores, gestores de escolas, animadores de atividades, oficinairos e outros atores envolvidos em tais experiências.

18. Ver sobre o caso do Rio de Janeiro (ABRAMOVAY, 2001). Também sobre a experiência no Rio de Janeiro e o caso de Pernambuco, ver (WAISELFIZ; MACIEL, 2003) – esta pesquisa recorreu a questionários que foram respondidos por gestores escolares (diretores das escolas ou outro cargo semelhante), sendo que no Rio de Janeiro abrangeu 120 Escolas de Paz (integrantes do programa) e 104 escolas não vinculadas ao programa, que figuraram na pesquisa como grupo de controle. Já em Pernambuco, a amostra compreende 120 Escolas Abertas e 120 outras, como grupo de controle. Sobre a experiência na Bahia, ver (ABRAMOVAY, 2003). Nesse estado, combinou-se pesquisa quantitativa com pesquisa qualitativa, grupos focais e entrevistas com jovens beneficiários do programa, integrantes de equipes executoras do programa, diretores das escolas e oficinairos, entre outros. Todas as 58 escolas que em julho de 2002 integravam o programa em Salvador foram pesquisadas.

Promovendo encontros

Nas pesquisas de avaliações realizadas, algumas conquistas são enfatizadas pelos atores, tais como: a possibilidade de ampliação do universo cultural de jovens e dos professores; a aproximação entre a escola e a família; o reconhecimento do espaço escolar como instância de cuidado e de não-exposição da juventude a situações de violência; a possibilidade de se desenvolverem novas alternativas de convivência entre jovens de diferentes grupos no interior da escola ou externamente a ela; o estabelecimento de maior aproximação e solidariedade entre os jovens, os professores e as comunidades, viabilizando espaços de encontro, diálogo e afetividade. A democratização de bens culturais que, de outra forma, seria economicamente inacessível, também tem destaque nas avaliações.

Os resultados de avaliação realizada ao longo de 2000 (ABRAMOVAY et. al. 2001)¹⁹, referentes à primeira etapa do programa no Estado do Rio de Janeiro, ressaltam a percepção positiva sobre o Escolas de Paz, destacando o potencial da escola como lugar de sociabilidade. Ao apontar as razões que os levavam a participar das atividades, 67% dos jovens pesquisados afirmaram que o motivo que os levou a participar das oficinas foi para encontrar amigos, e 49% sugeriram que uma das principais razões para participar do programa foi para conhecer pessoas.

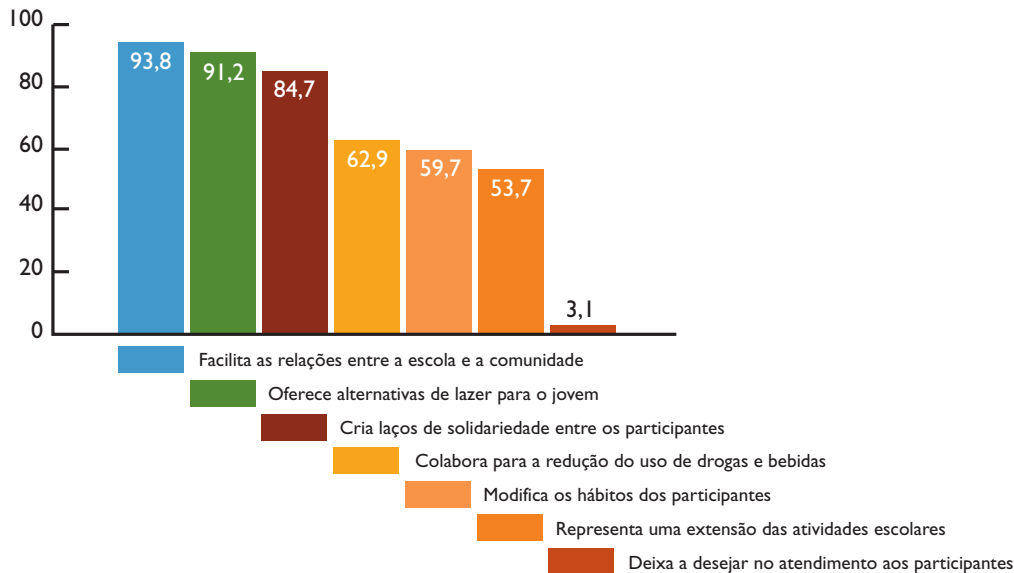
Também mais da metade dos jovens investigados selecionaram as alternativas “gosto da programação” e “gosto da escola”. Note-se que 27% indicaram que participariam do programa para não ficar na rua, e 23% porque não têm outra coisa para fazer. Tais dados bem ilustram a propriedade do programa para a promoção de um sentido gregário, de encontro.

19. Durante a primeira etapa do programa no Rio de Janeiro, procedeu-se a uma avaliação de processo, como subsídio para sua eventual reorientação e ampliação. Combinaram-se dois caminhos metodológicos: um *survey*, através de questionários respondidos por alunos, diretores e grupos de animadores das escolas participantes; e recorrência a grupos focais em seis escolas selecionadas, com jovens participantes e com não-participantes do programa, e com integrantes das equipes responsáveis por seu desenvolvimento. Na abordagem quantitativa, essa pesquisa buscou atingir o universo de escolas participantes (111 em todo o estado), sendo utilizados questionários auto-aplicáveis para os alunos (11.560 em todo o Estado) e para os diretores (89 em todo o estado) e integrantes dos grupos de animadores do programa (931 em todo o Estado). Na abordagem qualitativa, foram ouvidas, em 24 entrevistas e 19 grupos focais, cerca de 220 pessoas na área metropolitana do Rio de Janeiro, resultado de 34 visitas a escolas selecionadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e São João do Meriti.

Reduzindo violências

A percepção positiva sobre o programa também se afirma quando o tema é o seu impacto como apoio para diminuir a violência em distintos lugares. A maioria, ou seja, 82% dos animadores e 70% dos alunos, afirmou que o programa ajuda a diminuir a violência na escola. O programa seria reconhecido também por ajudar a diminuir a violência em outros locais (fator mencionado por 72% dos animadores e 43% dos alunos); diminuir a violência no bairro (67% dos animadores e 43% dos alunos); e na família (54% dos animadores e 36% dos alunos). O programa é também reconhecido por sua potencialidade em outras categorias de demandas e necessidades sociais, como é possível observar na percepção de animadores sobre seus resultados, conforme o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1. Avaliação, pelos animadores, dos resultados do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz – caso das Escolas de Paz no Rio de Janeiro, 2000



Fonte: Avaliação Escolas de Paz, UNESCO, 2000 (ABRAMOVAY, 2001).

Outra avaliação, realizada sobre o impacto do programa nos estados de Pernambuco e Rio de Janeiro (WAISELFISZ; MACIEL, 2003), confirma o saldo positivo para o estabelecimento escolar, no sentido de contribuir para a redução da violência. Os diretores apontam melhora no clima interno da escola e a redução de alguns índices de violência, após a adesão ao programa – especialmente aqueles relativos às relações entre os alunos e à relação destes com os seus professores.

Em Pernambuco, as escolas que participaram do programa desde seu início em 2000, apresentam índices de violência 54% inferiores ao das escolas mais novas, que ingressaram em 2002. No Rio de Janeiro, as escolas que adotaram o programa em 2000 apresentaram índices 31% inferiores aos das escolas que adotaram o programa em 2001 (WAISELFISZ; MACIEL, 2003, p. 102).

Tanto em Pernambuco como no Rio de Janeiro, gestores do programa consideraram que contribuiu para melhorar o clima escolar interferindo de forma positiva, em particular no que diz respeito aos seguintes aspectos: brigas na escola; indisciplina dos alunos; interesse da comunidade pela escola; relações entre alunos; pichações; relação entre professores e alunos; aprendizagem dos alunos; vandalismo/deprecação da escola; e ofensas pessoais e humilhações. Por meio de uma “escala de melhoria”²⁰, as escolas participantes nesses estados foram consideradas como de impacto positivo por mais da metade dos diretores.

Esta pesquisa também constata melhoria no relacionamento da escola com os responsáveis pelos alunos e demais moradores do seu entorno: pais de alunos e membros da comunidade, participando diretamente das atividades oferecidas pelas escolas nos fins de semana, apropriam-se de um espaço cujo acesso era frequentemente limitado até então.

Com base na análise dos gastos totais anuais do programa nos estados de Pernambuco e do Rio de Janeiro com o público atendido nos fins de semana, fez-se uma estimativa de que cada participante

20. A escala corresponde às comparações realizadas pelos diretores entre a situação anterior e a atual das escolas pesquisadas. Às respostas “melhor” foi atribuído valor 100 positivo; às respostas “igual”, valor 0; e às respostas “pior”, valor 100 negativo, obtendo-se, portanto, uma amplitude que pode variar de 100 pontos positivos até 100 pontos negativos. Por exemplo: se todos os diretores respondessem que a situação melhorou, o valor escalar seria de 100 positivos; se todos respondessem que piorou, seria de 100 negativos; se a situação fosse considerada igual, o valor escalar seria próximo de zero.

custava, em média, por mês, cerca de R\$ 1,00 em Pernambuco e R\$ 2,00 no Rio de Janeiro²¹. Segundo os padrões internacionais²², tais valores são avaliados como reduzidos para programas educativos e consideravelmente baixos se comparados com os recursos aplicados em atividades repressivas ou punitivas (internação de adolescentes infratores ou prisão de jovens em conflito com a lei).

Em pesquisa de avaliação sobre o Programa Abrindo Espaços em Salvador (ABRAMOVAY, 2003), também se apresentam testemunhos de jovens e adultos relacionados à dinâmica do programa que corroboram as reflexões sobre a sua importância para os jovens, a escola e a comunidade.

As pesquisas desenvolvidas pela Representação da UNESCO no Brasil sugerem que há que se investir na criação de alternativas esportivas e artístico-culturais para os jovens. De fato, na pesquisa de avaliação sobre o programa na Bahia, constata-se que as atividades que tiveram maior participação são as de capoeira, karatê, futsal, vôlei e futebol de campo. Muitos também participam de oficinas de informática, teatro, bordado, grafite, *hip-hop* e basquete. Também eram valorizadas atividades que apontavam para a possibilidade de capacitação em um trabalho remunerado, como informática, crochê, artesanato de bijuteria e bordado.

Diversidade de atores

Observa-se que o público do programa é basicamente de jovens (14 a 24 anos). Cerca de 66% estão nessa faixa etária. Mas o programa tem também possibilitado transformar a escola em um local de socialização, aberto à comunidade. Destaca-se também que muitas crianças participam das oficinas. O depoimento seguinte ilustra como se pode viabilizar a interação entre gerações, integrando a família:

-
21. No Estado do Rio de Janeiro, o programa teve custo mais alto, uma vez que, além de algumas oficinas serem remuneradas, entre as atividades desenvolvidas, inclui-se o oferecimento de refeições aos participantes, momento que se caracteriza por uma grande confraternização.
 22. Cerca de US\$ 0,28 em Pernambuco e US\$ 0,56 no Rio de Janeiro, considerando o câmbio oficial de venda do dólar cotado a R\$ 3,50, valor médio dos primeiros vinte dias do mês de março de 2003. Vale destacar que, embora o Programa Abrindo Espaços não tenha sido alvo desta avaliação no Estado da Bahia, também naquele estado o seu custo mensal, por participante, está avaliado em torno de R\$ 1,00, ou cerca de US\$ 0,28.

[...] aqui nós temos caso assim, da avó, da mãe e da neta fazendo crochê, a avó fazendo crochê, a filha fazendo crochê e a neta também, isso é lindo. Temos em capoeira o pai, o filho, o pai e o filho, os dois, o filho de cinco anos e o pai de cinquenta, certo. A família inteira geralmente dá certo [...]. É assim mais jovens, muito mais jovens, agora você perde de vista o adulto, senhor de 64 e 70 anos [...]

(Entrevista com supervisor)

Osicineiros possuem distintas experiências e formação, sendo muitos residentes na comunidade em que está a escola; alguns são ex-alunos, ex-professores e pais de alunos, com algumas habilidades (“faço trabalho de floricultura”; “dou aula de violão”; “sou cabeleireira”; “sou de uma rádio comunitária”). Alguns trabalham em academias de dança ou capoeira. Vários são voluntários, mas todos passaram por cursos de capacitação, o que colabora na identidade, também, de princípios com o Programa, como a construção de uma cultura de paz e o enfrentamento de violências, o que se soma aos talentos e habilidades que compartilham nas oficinas.

“Busca de paz com o meu teatro”

A minha [capacitação] eu gostei. No caso estava previsto para ir apenas um dia... Acabou que a gente foi dois dias. Por quê? ... Vamos usar o teatro como se fosse uma arma pacífica. Como assim? Do meu teatro eu vou guerrear contra a guerra. Eu vou em busca da paz com meu teatro. Eu tenho que passar isso para o meu pessoal. E foi assim que nos foi passado, e foi maravilhoso!

(Grupo focal comicineiros)

Considerando o perfil dosicineiros, observa-se que o Programa Abrindo Espaços potencializa também a expressão de talentos muitas vezes marginalizados, colaborando para dar visibilidade e elevar a auto-estima dos jovens: “[...] osicineiros são jovens também que eu falei que tavam na rua sem fazer nada e tem muitos também que, sei lá, faziam arte, que não tinha ninguém para valorizar a arte deles, e através desse projeto [...]” (entrevista com coordenador).

As avaliações apontam também para aspectos que pedem mais investimentos, apoio institucional ou que dependem de ações mais estruturais, políticas públicas relacionadas à vida escolar e debates sobre o voluntariado para que as experiências desenvolvidas no âmbito do programa melhor se realizem.

Ainda que se registrem esses e outros percalços a serem corrigidos por vontade e ação política em distintos níveis, as pesquisas de avaliação, como a que se realizou para o caso da Bahia, destacam:

Os resultados do programa vêm sendo constatados no envolvimento daqueles para quem ele foi concebido: os jovens. Assim é que nas entrevistas e nos grupos focais realizados, os diversos atores salientam a participação dos jovens alunos tanto na dimensão de usuários, quanto na de colaboradores na preparação do ambiente da escola e na organização e dinamização das próprias oficinas. (ABRAMOVAY, 2003, p. 40).

“O envolvimento dos alunos é total...

A comunidade tem abraçado... Só assim que eu posso”

O envolvimento dos alunos é total, eles se entregam, não querem nem sair da escola. Se deixar, eles ficam. Tem dias que, cinco e meia, seis horas, ainda estão aqui. Eles falam assim: “Professora, espera um pouquinho só!” Não posso ficar, está na minha hora, tenho que ir para casa, amanhã eu dou aula. Graças a Deus está tudo bem. (Entrevista com supervisor)

Minhas alunas dão todo o apoio ao projeto, estão felizes por existir esse projeto aqui, porque, geralmente, esses cursos são caros lá fora e, aqui, elas podem tomar de graça, tendo apenas a despesa do material. Então a comunidade tem abraçado, tem visto com bons olhos esse projeto. (Entrevista com supervisor)

Tenho muita necessidade de aprender inglês e estou achando muito gratificante o projeto da UNESCO, porque é só assim que eu posso. Curso de inglês, informática, capoeira...seja o que for, é um incentivo pra gente. (Entrevista com aluno).

A experiência no Rio Grande do Sul

Resultados da avaliação do Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Rio Grande Sul, publicada pela UNESCO em 2006, comprovam que ele contribuiu, de forma decisiva, tanto no reforço do sentimento de pertencimento de alunos para com suas respectivas escolas quanto na melhoria da qualidade da maior parte das relações que vêm sendo estabelecidas no interior desses estabelecimentos (UNESCO, 2006, p. 105).

Mudanças significativas foram verificadas também no que diz respeito à segurança dentro e no entorno das instituições de ensino. Em escolas participantes do projeto, 40,9% dos alunos e 41,2% dos professores entrevistados dizem que diminuiu a violência nos seis meses anteriores à coleta dos dados para a pesquisa (UNESCO, 2006, p. 83). A percepção de 66,2% dos alunos e de 61,2% dos professores indica a redução da freqüência de roubos e furtos na escola (UNESCO, 2006, p. 86). A diminuição da presença de armas de fogo também é relatada por 72,7% dos alunos e 63% dos professores (UNESCO, 2006, p. 89). Da mesma forma, observa-se a queda da freqüência de tráfico de droga na escola – 80,9% dos alunos e 55,8% de professores (UNESCO, 2006, p. 93) – e do uso de drogas ilícitas no espaço escolar – 78,3% dos alunos e 53,5% de professores (UNESCO, 2006, p. 94).

As conquistas alcançadas no Rio Grande do Sul – tais como a redução do vandalismo ou depredação da escola (90%), de brigas na escola (90%), indisciplina dos alunos (86%), ofensas pessoais (62%), pichações (67%) e tráfico de drogas nas imediações da escola (48%)²³ – contribuíram para que o projeto se convertesse em política pública no estado.

Os resultados das avaliações do Programa Abrindo Espaços, realizadas em vários estados onde foi implantado, demonstram o acertado caminho percorrido no sentido de contribuir para uma escola pública mais inclusiva, acolhedora e democrática, ao mesmo tempo em que se fortalecem as bases para uma educação de maior qualidade que permita formar cidadãos participantes, solidários e engajados na construção de uma cultura de paz.

23. Projeto Escola Aberta para a Cidadania, Revista Nº 1 – Ano 1, nov 2004.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. *Abrindo Espaços Bahia*: avaliação do programa. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UniRio, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131368por.pdf>>.

_____; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>.

_____. et. al. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140380porb.pdf>>.

BENEVIDES SOARES, M. V. M. *Cidadania e direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2008.

BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. Madri: Fundación Santillana, 2004.

CARRANO, P. *Juventude e participação no Brasil*: Interdições e possibilidades. Disponível em: <http://www.ibase.br/pubibase/media/ibasenet_dv30_artigo1.pdf>.

CASTRO, M. (Org). *Cultivando vida, desarmando violências*: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza. Brasília: UNESCO, BID, 2001. 583 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127136porb.pdf>>.

_____; ABRAMOVAY, M. *Ensino médio*: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO Brasília; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001302/130235por.pdf>>.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUÉLLAR, J. P. *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Brasília: UNESCO, Papirus, 1997.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

FAURE. E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1974.

FIGUEIREDO, T. No Rio, tráfico de drogas lidera condenação de adolescentes. *Folha de São Paulo*, 12 dez. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u116188.shtml>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

FRASER, N.; GORDON, L. Civil citizenship against social citizenship. In STEENBERGEN, B. Van. *The condition of citizenship*. Londres: Sage, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo do Ensino Superior 2006*. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.sesuweb.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=1273>> Acesso em: 18 set. 2008.

MATSUURA, K. *Mensagem Mensagem do Sr. Koichiro Matsuura, diretor-geral da UNESCO, por ocasião do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento, 21 de maio de 2008*. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniao/disc_mat/diversidadeculturaldialogo>

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. [S.l.]: Coleção Trans, 2001.

NOLETO, M. J. Educação, cultura e desporto trabalhando pelo fim da violência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasília 2000. *Anais*. Brasília: UNESCO, 2000.

NOVAES, R. C. R. et. al. (Orgs.). *Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

POCHMANN, M. *Situação do jovem no mercado de trabalho: um balanço dos últimos dez anos*. Disponível em: <http://www.cursodeveraofortaleza.com.br/2007/Textos/Situa%E7%E3o%20do%20Jovem%20no%20mercado%20de%20trabalho.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Cartilha diversidade cultural: conhecer para proteger; Projeto Experimental Diversidade Cultural: uma proposta de popularização do seu debate*. Belo Horizonte: PUC-Minas/Centro de Pesquisa em Comunicação/Faculdade de Comunicação e Artes, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.saogabriel.pucminas.br/csociais/diversidadecultural/textos/Cartilha%20Normal%20PDF%20para%20web.pdf>>.

RAMOS, S.; LEMGRUBER, L. Criminalidade e respostas brasileiras à violência. *Observatorio da Cidadania*, v. 8, p. 45-52, 2004.

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

SCHWATZ, L. *L'enseignement scientifique*. Paris: Flammarion, 1993.

SIMÕES C. A. *Propostas do MEC para o ensino médio: razões, princípios e ações*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/artexes.ppt>>. Acesso em: 18 set. 2008.

STEENBERGEN, B. Van. *The condition of citizenship*. Londres: Sage, 1994.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho na educação*. Disponível em: <<http://www.dolhonaeducacao.org.br/Numeros.aspx?estado=28&ano=2005&boletim=2&pesquisa=1&action=42>>.

TUBINO, M. J. G.; SILVA, K. M. da. *Esporte e cultura de paz*. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2006.

UNESCO. *Basic texts*. Paris: UNESCO, 2004a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf>>.

_____. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*: texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>>.

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

_____. *Language as violence, violence as language*. Paris: UNESCO, 2006b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146297m.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

_____. *Mainstreaming the culture of peace*. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2007.

_____. *Manifesto 2000*. Paris: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www3.unesco.org/manifesto2000/default.asp>>.

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

UNITED NATIONS. *World Youth Report 2005*. New York: UNO, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Avaliação qualitativa do Programa Escola Aberta*. Rio de Janeiro: Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informação e Políticas Públicas/Universidade Federal Fluminense, [s.d.]. (mimeo).

WAISELFSZ, J. J. *Índice de desenvolvimento juvenil*. Brasília: Ritla, Instituto Sangari e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

_____. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130866por.pdf>>.

_____. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129886porb.pdf>>.

_____. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135104PORB.pdf>>.

_____; MACIEL, M. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129708por.pdf>>.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: Unesco, 2000. (Cadernos UNESCO Brasil: série educação; 5). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>>.

Nota sobre a autora

Marlova Jovchelovitch Noletto é mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Estudou Políticas Sociais no Estado de Bem-Estar Social como bolsista da *International Federation of Social Workers (IFSW)*, na Suécia. Foi *fellow* da *Eisenhower Exchange Fellowship* e da *Kellogg Foundation*, nos Estados Unidos. Desde 2000, ocupa a função de Coordenadora do Setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil, organização onde trabalha desde 1999 e na qual acumulou o cargo de Coordenadora Geral da Área Programática entre 2003 e 2006. Foi presidente do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) de 1994 a 1996; Oficial de Políticas Públicas e Direitos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de 1997 a 1999; Professora de Teoria e Metodologia do Serviço Social na PUC/RS de 1987 a 1997; Coordenadora Técnica da Área Social no Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 1987 e Coordenadora de Assistência Social e Cidadania da Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul de 1988 a 1997. Marlova Jovchelovitch Noletto é autora de diversas publicações nas áreas de serviço social, municipalização, direitos humanos e terceiro setor, entre as quais *A UNESCO Brasil e o combate à pobreza*, *Municipalização e Saúde: possibilidades e limites* e *Parcerias e Alianças Estratégicas*, além de vários artigos em revistas especializadas.