

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA”: O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO
ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA
MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nadia Beatriz Casani Belinazo

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**“ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA”: O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL
PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS**

por

Nadia Beatriz Casani Belinazo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa – Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. phil Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**“ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA”: O DESAFIO DA
EDUCAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL
PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS**

elaborada por
Nadia Beatriz Casani Belinazo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Dr.
(Presidente/Orientador)

Maria Luisa Merino de Freitas Xavier - Dra. (UFRGS)

Lúcia Salete Celich Dani - Dra. (UFSM)

Liliana Soares Ferreira - Dra. (UFSM) - Suplente

Santa Maria, 13 de abril de 2010.

Dedico este trabalho

*Ao meu filho – pela incansável ajuda e incentivo,
Ao meu marido pela doce cumplicidade,
A minha mãe pelo apoio incondicional,
E, aos meus amigos pela companhia admirável.*

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – por proporcionar a oportunidade de concretizar a formação continuada tão necessária na área da educação.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação – pelas leituras e discussões que aquilataram meu trabalho.

Ao Professor e orientador Jorge Luiz da Cunha – do medo ao respeito, do respeito à admiração, da admiração à amizade - mais que um professor, um amigo. Agradeço por seu estímulo e por acreditar no meu trabalho dedicando parte do seu para que esse sonho se realize.

À Comissão examinadora da dissertação de mestrado – pelas contribuições para os encaminhamentos finais do trabalho aqui apresentado; agradeço a disponibilidade e a oportunidade em poder aprender um pouco mais com vocês.

Colaboradores da pesquisa – em especial a Haydee pela sugestão do tema e receptividade na 8ª CRE, e ao Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso – pelo acolhimento e pelo diálogo; nossos encontros foram momentos de aprendizagem e envolvimento pela e para a consolidação de uma forma envolvente e cidadã de atuar em educação.

Ao Povo de Clio – Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – Cláudia, Joana, Beth, Juliano, Luciani, Cléo, Janice, Ilhana, Cláudia, Dalila, Carine, Patrícia, Sandra, Josiane, Líndice, Luana, Matheus, Filipe, Gabriel e todos que deixaram trajetórias, conquistas e experiências nas inigualáveis vivências de amizade, compromisso, respeito e incentivo.

Colegas do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cinára, Everton e Tiago, pelas novas amizades que fiz no decorrer desses dois anos de curso, pela partilha das angústias, medos e alegrias de transpor os desafios.

Enfim, a todos que conheci no decorrer de minha formação e que despertaram sentimentos e emoções colaborando direta ou indiretamente em minha trajetória – obrigada, saúde e sucesso a todos.

À minha família e amigos – pela compreensão de minha ausência e paciência em minha irritação, por estimular meus estudos e por tornar os meus dias mais bonitos.

Agradeço, sobretudo, a Deus por todas as graças que recebi. Com Ele, aprendi que o amor é que dá sentido a vida!

*Conhecer e pensar
não é
chegar a uma verdade
absolutamente certa,
mas dialogar com a incerteza.
Edgar Morin*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

“ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA”: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS

AUTORA: NADIA BEATRIZ CASANI BELINAZO
ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA
SANTA MARIA, 13 DE ABRIL DE 2010.

Este trabalho apresenta um estudo sobre educação e cidadania e a relação estabelecida a partir das práticas escolares para a construção de uma escola promotora de vivências cidadãs, que possibilitem a formação de cidadãos. A educação tem experienciado formas alternativas de convivência e desenvolvimento imbricados em um conteúdo que se autodetermina e que influencia, reciprocamente, as ações educativas e sociais. Nessa perspectiva, este trabalho tem como foco principal analisar a experiência do *Programa Escola Aberta para a Cidadania*, que é uma política pública voltada para a estruturação da cidadania; desenvolvido no Colégio Estadual Prof^a Edna May Cardoso, situado na COHAB Fernando Ferrari, em Camobi, Santa Maria – RS; coordenado pela 8^a C.R.E. Este programa realiza-se em algumas escolas públicas, foi elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a UNESCO com o objetivo de promover a cultura da paz e tentar minimizar as ações violentas ocorridas nas escolas e em seu entorno bem como proporcionar aprendizados diversificados a partir das oficinas ministradas, aos finais de semana, no espaço físico das escolas. O objetivo desta pesquisa foi conhecer o programa; entender quais as contribuições para a ação educativa e para a comunidade local; e verificar os avanços, as dificuldades e as expectativas para o futuro. A metodologia utilizada foi o estudo de caso que envolve uma técnica abrangente de instrumentos e abordagens de pesquisa, sendo a História Oral Temática a mais relevante. O aporte teórico constituiu-se por estudos que tratam da temática referente à cidadania e educação em: SAVIANI, 1991, 1997, 2000; PINSKY, 2008; FREIRE 1997, 2000, 2002; FERREIRA, 1993; CORRÊA, 1999; CARVALHO, 2004; CARVALHO, J. M. de 2002. GADOTTI, 2000; MORIN, 2001. O caminho transposto até aqui permite repensar os conceitos de cidadania e educação, como sentidos e significados imbricados e constantemente reconstruídos devido à complexidade que compreendem, para que ocorra o efetivo desenvolvimento dos sujeitos construindo um perfil mais democrático e comprometido em transformar a sociedade tornando as relações sociais e educativas mais justas e solidárias. O propósito de considerar as condições atuais de compreensão sobre cidadania e as relações decorrentes das práticas educativas com vistas a auxiliar o

entendimento sobre as estruturas sociais foi alcançado na medida em que fortaleceu a profunda esperança de que os cidadãos possam trabalhar, viver, conviver e se alegrar na contínua construção de relações comunitárias solidárias que superem o mal e busquem despertar o fundo de bondade humana, para que esse bem que tanto almejamos não seja uma idéia vã.

Palavras-chave: Cidadania, Educação, Solidariedade, Práticas Escolares e Políticas Públicas.

ABSTRACT

MASTER DEGREE DISSERTATION
Programa de Pós-Graduação em Educação¹
Universidade Federal de Santa Maria²

“ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA³”: THE EDUCATION CHALLENGE AND EXPERIENCES OF COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO⁴ – SANTA MARIA/RS

AUTHOR: NADIA BEATRIZ CASANI BELINAZO
ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA
Santa Maria, April 13th, 2010.

This work presents a study about education and citizenship, and about the relation established by the schooling practices in order to build a school model in which the citizen's formation is possible. Education has experienced alternative methods of living in society and developing imbricate in a content that is self-determined and influences educative and social actions. In this perspective, this research has as main focus to analyze the experience of the program *Escola aberta para a cidadania* – which is a Brazilian public policy that aims to shrink down the schooling violence and to build citizens, this program was elaborated by UNESCO and is applied by the state, the program offers workshops at weekends to the community that leaves around the school, and uses the vacant school's space. The main purpose of this work was to get know the program and to understand which contributions to the educative actions and to the local community, verifying the advances, the difficulties and the future expectations. This research's methodology was case study and the main tool for that was Oral History, in its Thematic Oral History modality. The main authors that based the building of this text were SAVIANI, PINSKY, FREIRE, FERREIRA, CORRÊA, CARVALHO, GADOTTI E MORIN. This study allows to think about the concepts of citizenship and education as meanings imbricate and constantly rebuilt due to the complexity that they involve, in order to develop effectively the subjects with more democratic profiles that should transform the social relations to more fair and solidarity ones. The purpose of considering the comprehension about citizenship and education as a support to the understanding of the social structures was reached as it strengthened the deep hope which citizens can work, live, live with, and be happy with the constant construction of solidary and communitarian relationships that bring to the world the human kindness.

Keywords: Citizenship, Education, Solidarity, Schooling practices and public policies.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Post graduation program

² Universidade Federal de Santa Maria – National University at Santa Maria

³ Escola Aberta Para a Cidadania – UNESCO program that was turned into a public policy in Brazil; this program opens the schools at weekends for the community.

⁴ Colégio Estadual Edna May Cardoso – basic and high Junior Brazilian school

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário semi-estruturado utilizado nas entrevistas.

APÊNDICE B – Modelo de carta de apresentação.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade

APÊNDICE E – Carta de Cessão

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº. 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004

ANEXO 2 – DECRETO ESTADUAL Nº. 45.464, DE 30 DE JANEIRO DE 2008.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Resumo..... | 07 |
| Abstract..... | 08 |
| Lista de Apêndices..... | 09 |
| Lista de Anexos..... | 10 |
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 24 |
| EDUCAÇÃO E CIDADANIA | 24 |
| 1.1 – CIDADANIA É O QUÊ?..... | 29 |
| 1.2 – CIDADANIA: OFERTA OU CONQUISTA? OS DIREITOS NO BRASIL | 37 |
| 1.3 – A VINCULAÇÃO ENTRE CIDADANIA E EDUCAÇÃO | 42 |
| 1.4 – EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 46 |
| 1.4.1 – LIAMES ENTRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS COMO FUNDAMENTO PARA A CIDADANIA | 48 |
| 1.5 – LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO | 50 |
| CAPÍTULO 2..... | 54 |
| ABRINDO AS ESCOLAS | 54 |
| 2.1 – O PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI..... | 56 |
| 2.2 – A EXPANSÃO DOS PROGRAMAS COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL | 59 |
| 2.3 – O PROGRAMA ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA NO RIO GRANDE DO SUL..... | 68 |
| CAPÍTULO 3..... | 74 |
| O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO | 74 |
| 3.1 – COMO FOI A CONQUISTA DO NÚCLEO HABITACIONAL – A COHAB..... | 74 |
| 3.2 – O COLÉGIO E SUA HISTÓRIA..... | 77 |
| 3.3 – A PREOCUPAÇÃO COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR E EM SEU ENTORNO | 79 |
| 3.4 – ESCOLA ABERTA AOS FINAIS DE SEMANA – UMA REALIDADE | 83 |
| 3.4.1 – OFICINAS DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO | 91 |
| 3.4.2 – DANÇA <i>STREET</i> – A MAIS IMPORTANTE OFICINA | 94 |
| 3.4.3 – NEM TUDO SÃO FLORES..... | 100 |
| 3.4.4 – MOMENTOS SIGNIFICATIVOS NA HISTÓRIA DO <i>ESCOLA ABERTA</i> | 104 |
| 3.4.5 – SONHOS E PERSPECTIVAS | 107 |
| CAPÍTULO 4..... | 109 |
| CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE | 109 |

| | |
|--|------------|
| 4.1 – A SOLIDARIEDADE | 110 |
| 4.2 – AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO | 114 |
| 4.3 – QUE AS INTERAÇÕES SE TRANSFORMEM EM RELAÇÕES SOLIDÁRIAS | 115 |
| 4.4 – NÃO SE PODE OBRIGAR NINGUÉM A SER BOM | 117 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 120 |
| | |
| APÊNDICES..... | 130 |
| | |
| ANEXOS | 137 |

INTRODUÇÃO

O sentido do tempo vivido é sempre uma interpretação, nunca um dado imediato (RICOUER, 1998 p.32-3).

Foi assim que começou, não que tenha sido só assim, porque as “memórias ou lembranças são intermitentes e, por momentos, me escapam porque a vida é exatamente assim” (NERUDA, 1983, p. 9), mas inicio o relato do meu envolvimento com os temas – Educação e Cidadania – que serão abordados nesta pesquisa, desta forma. A participação na vida acadêmica universitária foi a sistematização de uma preocupação que vinha desde o tempo de minha inserção nos grupos de jovens lá pela década de 80, em que participava, na Escola Estadual Professora Margarida Lopes, localizada no bairro de Camobi, em Santa Maria, sob a orientação do professor do SOE (Serviço de Orientação Educacional), de encontros de formação da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE). As discussões e ações realizadas na época transcendiam o espaço da sala de aula e diziam respeito muito mais a sensibilização e ação diante de temas importantes como: a pena de morte, aborto, meio ambiente, política, movimentos sociais, menores abandonados, qualidade de vida, sexualidade, discriminação racial, sociedade, solidariedade, problemas brasileiros, cidadania, entre tantos outros, do que para a teorização e entendimento conceitual. O método de trabalho era o Ver, Julgar e Agir; entendo agora que obtinham maior relevância o ver e o agir uma vez que a etapa do julgar exigia momentos de estudos que ainda não tínhamos cognição suficiente para compreender a totalidade da conjuntura.

Ao transcorrer o tempo, a vida foi seguindo seu curso como no leito de um rio, por vezes, raso, em outros momentos, profundo, e em outros ainda, ziguezagueando como uma serpente. O certo é que nunca deixei de preocupar-me com estes temas, tanto que por muito tempo participei da organização de grupos de jovens, grupos de famílias, posteriormente da associação de moradores, das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), das pastorais sociais como a Pastoral da Criança e da Saúde e por fim, o partido político, enfim, nos momentos em que a cooperação, a solidariedade e a necessidade de organização coletiva se fizeram presentes. Porém, ao passar dos anos, outros encaminhamentos se fizeram necessários e tive

diversas experiências que me afastaram um pouco do convívio da organização popular antes de retornar aos estudos, 14 anos após a conclusão do 2º grau (Ensino Médio) e ingressar no ensino superior, após ter frequentado o curso Pré-Vestibular – *Práxis*.

Ao participar do curso gratuito de Pré-Vestibular – *Práxis*, projeto de extensão da UFSM, e ser aprovada no concurso vestibular para o curso de Pedagogia, no ano de 2002, senti-me motivada a continuar minha trajetória voltada aos movimentos populares e construir um projeto de pesquisa sobre as ações cidadãs na educação, por entender que a formação do cidadão é um dos objetivos da educação. Tinha a intenção de investigar que conceitos se têm de cidadania, analisar as diferentes ações realizadas nas escolas e as relações com a comunidade escolar, pretendendo, talvez, com esse estudo produzir subsídios teóricos que permitissem desvelar a atuação consciente e transformadora na escola e na sociedade, contribuindo para a formação de uma escola e uma sociedade mais cidadãs. Entretanto, as leituras e estudos solicitados para as disciplinas da graduação levaram-me a postergar a investigação.

Foi a partir da inserção no *Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – POVO DE CLIO*⁵ – que pude aproximar-me de investigações e estudos que consolidaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da produção teórica sobre os temas relativos ao agir humano. Nada se dissocia do contexto social, econômico, político e cultural. Por isso, estudar e discutir temas relacionados ao agir segundo a cultura em que cada sujeito está inserido e segundo a época em que se vive, com o intuito de melhorar a sociedade e as relações resultantes deste agir, tornou-se uma preocupação recorrente na minha formação docente, aliada à formação de pesquisadora.

A oportunidade de efetivar esta pesquisa ocorreu, de fato, com o ingresso no mestrado. Dessa forma, entender que a atuação cidadã precisa estar vinculada ao conhecimento do contexto em que se insere e aos ideais que o regulamentam são as questões que ora orientam este trabalho e é a forma que encontrei de reunir a teorização e a prática desenvolvidas tanto

⁵ O Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória - CLIO, orientado pelo Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, vem, desde a sua criação em 1996, desenvolvendo trabalhos que enfatizam a temática memória/s e narrativa/s e seus usos para a História da Educação. As pesquisas desenvolvidas no grupo envolvem alunos de graduação (iniciação científica), especialização, aperfeiçoamento e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Desenvolvendo investigações sobre temas geradores de conhecimento e de paradigmas sócio-políticos e culturais emergentes da educação e suas inter-relações com as práticas educativas institucionalizadas e com as funções sociais da escola, o grupo chamado de Povo de Clio, por influência da Musa Clio - Musa da História, Proclamadora dos tempos passados - vem concebendo a memória como uma construção do presente, a partir de experiências e vivências do passado. Disponível em: <http://www.ufsm.br/povodeclio/> Acesso em: 23 de março de 2009.

na universidade quanto nas escolas e nas comunidades, na tentativa de conhecer os propósitos que alicerçam e impulsionam a *práxis* pedagógica voltada para a formação cidadã.

As concepções de cidadania e de educação foram se ampliando ao longo do tempo, tanto que para compreender a organização da educação na atualidade é necessário analisar a legislação que a rege, relacionando a Constituição, de 1988, no que tange a educação e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, considerando o contexto educacional e as políticas públicas que foram propostas às escolas.

Para conhecer como se desenvolve a concepção atual de cidadania na prática escolar, busco analisar como o programa do governo do Estado do Rio Grande do Sul, *Escola Aberta para a Cidadania*, tem sido desenvolvido e quais são as contribuições para a consolidação da cidadania a partir da inserção da comunidade no âmbito escolar. Ressalto a importância de conhecer o programa, identificar as motivações das oficinas desenvolvidas, estudando as experiências do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso, situado no bairro de Camobi, Santa Maria – RS; que desenvolve, há sete anos, o *Programa Escola Aberta para a Cidadania*. Justifica-se a escolha desta escola porque atende a uma série de requisitos, entre estes, destaca-se em primeiro lugar a história de lutas construída pelos moradores do Núcleo Habitacional – COHAB Fernando Ferrari, cujo início ocorreu a partir da mobilização e reivindicação de um grupo de servidores da UFSM que, organizados, protagonizaram um momento importante de conquistas sociais na história do município e a conquista da própria escola. Sendo assim, busco compreender os avanços, as contribuições, as dificuldades e as expectativas decorrentes das oficinas, para a comunidade, a partir do relato de algumas pessoas participantes do programa.

No entanto, Saviani alerta que “tecer considerações sobre os problemas implicados na tarefa de analisar a história enquanto ela se realiza diante de nós” (1991, p. 12) é uma tarefa extremamente difícil na qual tecemos juntos os fios do ver e julgar para efetivar uma ação transformadora que propicie melhores formas de conviver no mundo através de um olhar e de um agir complexos. Dessas experiências, analisa-se a interação da comunidade com a escola como possibilidade de transformar o trabalho pedagógico em um conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana através das relações cidadãs e solidárias. Como afirma Libâneo, o “trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos” (1998, p. 22).

Ao definir o objeto de estudo e sua relevância, passo a considerar o processo de investigação. Dessa forma, o caminho que se estruturou para este trabalho parte da pesquisa bibliográfica, passo imprescindível para elaborar o arcabouço de qualquer investigação. Segundo Gil, a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (1999, p. 71), implicando numa escolha por tendências e paradigmas que orientam o pensar e a verificação da realidade estudada.

Para o desenvolvimento do trabalho, optei pela pesquisa qualitativa, porque a realidade não pode ser quantificada quando se trata de verificar “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). “A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (DENZIN, 2006, p. 22).

A estratégia de pesquisa é o estudo de caso, pois investigo um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Segundo Yin (2001), o estudo de caso salienta uma verificação empírica e envolve uma técnica abrangente, com a coerência do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode conter tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso indica a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso específico. Portanto, estudo de caso significa fazer uma escolha, pois, em cada caso concreto, deve-se definir um determinado nível de envolvimento com a realidade local, regional e universal.

Desse modo,

as pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise obtenha-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 1999, p.50).

Ainda segundo Gil (1995), o estudo de caso não requer um roteiro rígido, mas é possível apresentar quatro fases que demonstram uma possibilidade de ação, sendo a primeira a delimitação da unidade-caso; em seguida, a coleta de dados; posteriormente, a seleção, análise e interpretação dos dados; e, por último, a elaboração do relatório. As técnicas de coleta de dados no estudo de caso podem ser: a observação; observação participante; história

de vida, autobiografia ou etnobiografia; entrevista; grupo focal; questionário; construção de questionários e escalas sociais ou qualquer outro que capte as representações subjetivas dos participantes e que favoreça a intervenção dos agentes em sua realidade. O importante é não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo. A entrevista torna-se um instrumento adequado para a pesquisa porque os fatos devem ser lembrados e reconstruídos, portanto, é através da memória e da narração desta que a história e as experiências se refazem e ganham sentido. Na medida em que acontece a narrativa, os fatos recontados se impregnam de significados que importam mais na atualidade do que no passado, porque a “realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações” (DENZIN, 2006, p. 18).

Sendo assim, utilizo a metodologia da *História Oral* – na abordagem *História Oral Temática*, em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com “oficineiros”, coordenadores, supervisor do programa, professores, alunos e comunidade escolar para compor a narrativa temática acerca das experiências dos sujeitos comprometidos com o programa *Escola Aberta para a Cidadania* que se realiza no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso.

A História Oral é aplicada para o registro de entrevistas, depoimentos, transcrição, análise dos dados orais, seu uso e arquivamento. Sendo um recurso moderno, a História Oral “é sempre uma história do tempo presente e, também, conhecida por história viva” (MEIHY, 1996, p. 13). Ela se apresenta no sentido de suscitar as experiências de pessoas dispostas a contar a sua vida ou episódios dessa, de acordo com o contexto social atual. A História Oral está fundamentada na perspectiva de relacionar o passado e o presente, isto é, as imagens do passado são lembradas pelo momento vivido no presente, o que implica em reflexões e possíveis mudanças destes contextos.

Por História Oral Temática, Meihy (1996, p. 41) pontua que “por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido”. O entrevistado, ao comunicar determinado fato, fornece uma versão do acontecimento, mesmo que esta versão seja contestável, pois, “como a verdade no caso é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador, com a finalidade de elucidar” (MEIHY, 1996, p. 41) tal acontecimento. Nesse sentido, a contribuição da abordagem da História Oral Temática como procedimento metodológico orienta o trato da narrativa das experiências das pessoas. Sendo que quem decide em última instância o que irá

ou não falar é o entrevistado, o que implica num trabalho com a memória, em que são elaborados e reelaborados os sentidos e significados que a pessoa atribui a sua trajetória.

a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência (BOSI, 1994, p47).

Os sentidos e significados estão vinculados à representação que, além de constituir-se com base em percepções da realidade (imbricadas por interação e comunicação sociais), também influenciam na configuração do real, ou seja, retornam a essa realidade com idéias expressas em conceitos e imagens que originam critérios de valores e comportamentos. Assim, as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos.

Para obter as informações necessárias referentes à pesquisa, uso um dos momentos mais significativos da História Oral – a entrevista. Meihy afirma que:

a entrevista [...] deve ser efetuada segundo a conveniência do entrevistado. As entrevistas podem ser únicas ou múltiplas; estimuladas ou não (com presença de fotos, cartas, documentos em geral); diretivas ou não (com perguntas questionários ou sem eles); longas ou breves (1996, p. 55).

O entrevistador, antes de tudo, deve saber ouvir e adaptar-se ao estilo do colaborador, tendo respeito e consideração às informações significativas que o entrevistado atribui às suas falas, que só podem ser entendidas a partir da vida e da compreensão do depoente. "Em todo o caso, é indispensável criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador, disso depende o sucesso", da entrevista (TOURTIER-BONAZZI, 1996, p. 234). Ainda, devem-se considerar as recomendações dos pesquisadores que utilizam a metodologia da História Oral em relação aos cuidados que se deve ter em todos os momentos de interação com o entrevistado, estabelecendo uma relação de confiança, a fim de conseguir informações importantes e, principalmente, estabelecer uma relação de respeito ao narrador. Além disso, é importante salientar que:

dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. A história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isto, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. (MEIHY, 1996, p. 41).

Nesse sentido, fundamento o uso do roteiro como suporte para as entrevistas com os colaboradores. Realizar questionamentos provoca um extrair informações de sujeitos que precisam pensar sobre as ações de forma objetiva e subjetiva, concomitantemente, permitindo pensar a dimensão coletiva dos eventos. Fato que permite compreender a dialética das relações que se instituem no interior dos grupos dos quais o entrevistado participa, em determinado tempo e lugar. Segundo Meihy,

há projetos temáticos que combinam algo de história oral de vida. Nestes casos, o que se busca é o enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. Esta forma de história oral tem sido muito apreciada, porque mesclando situações vivenciais a informação ganha vivacidade e sugere características do narrador (1996, p. 41).

Ao relatar o vivido, os colaboradores impregnam as experiências com uma carga de subjetividade e novos significados, compartilhando com o pesquisador, novos olhares para os fatos. Assim, as suas falas, pela importância na composição deste trabalho, servem como testemunho, ilustrando e elucidando idéias e fatos propostos como possibilidade de construção de cidadania. Os pseudônimos utilizados para caracterizar os colaboradores estão relacionados ao nome de pedras preciosas que trazem a idéia de destaque entre as demais pessoas, por seu brilho e características próprias. A inspiração ocorreu-me da lembrança do controverso poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra⁶.

Digo *controverso* porque se pode pensar em pedras como obstáculos, mas nem sempre o são; aqui as entendo como alicerces, fortalezas e sinais de luz para as demais pessoas; por sua forma de atuação na sociedade, com solicitude e compromisso com os outros. Assim, encontraram-se neste caminho: Safira, Pérola, Ágata, Jade, Ametista, Rubi e Pietro.

⁶ Em: *Revista de Antropofagia*, 1928. Disponível em:
 <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>> Acesso em: 14 de outubro de 2009.

Para a composição do presente trabalho, utilizo, ainda, análises de fontes documentais acessadas na Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) e no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso. Cabe salientar que a Pesquisa documental, segundo Taylor & Bogdon (1987), é aquela realizada a partir de documentos, considerados cientificamente autênticos. Neste caso, os documentos utilizados foram: projetos, pesquisas, recibos, faturas, e-mails, notícias, relatórios, fotos, gravações, notícias da WEB (especificamente referentes ao Programa, encontradas nos portais do MEC e da Secretaria da Educação – RS; todas estão sinalizadas em notas de rodapé), entre outros, relativos às oficinas desenvolvidas no colégio, bem como, material de divulgação e controle do programa *Escola Aberta para a Cidadania*.

Sendo assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos em que procuro discutir as relações entre cidadania, educação e solidariedade, pois são temas recorrentes no cotidiano que, por vezes, chegam a tangenciar a banalização. Observo uma grande proliferação de significantes para estas categorias. Por isso, é de extrema relevância que não se perca o foco do sentido que foi construído historicamente. Concomitantemente a isso, não posso deixar de reconhecer e examinar os fenômenos atuais que constituem o fazer educativo voltado para a aquisição de novas experiências no campo social de modo a favorecer a cidadania.

Dessa forma, no primeiro capítulo, busco desvelar os conceitos e o entendimento de cidadania, trazendo um pouco do seu histórico. Nesse sentido, procuro entender e explicitar como a educação estabelece um processo de imbricação, construção e transformação da sociedade a partir dos ideais de cidadania. Fundamento a necessidade de tal explicitação para melhor compreender o que se entende por formação cidadã e para apreender o elo entre o programa do estado do Rio Grande do Sul, que propõe que as escolas promovam situações de vivência de cidadania, e a própria ação da comunidade escolar.

No segundo capítulo, tenho a preocupação em conhecer os programas *Abrindo Espaços* e *Escola Aberta para a Cidadania* que, posteriormente, tornaram-se políticas públicas, através da expansão, capacitação e investimentos dos órgãos governamentais, para que as escolas estejam abertas aos finais de semana oferecendo, em conjunto com distintos parceiros, atividades de lazer, artístico-culturais e de formação profissional à comunidade escolar e à comunidade local. Nessa perspectiva, apresento, no terceiro capítulo, a experiência do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso, explicitando que a escolha dessa escola não foi ao acaso, pois essa já possui um histórico de vivências de conquistas de direitos anterior ao exercício do programa, a partir da organização da comunidade local para a

conquista do Núcleo Habitacional e da própria escola, além da luta por ambientes destinados ao lazer e à cultura.

Ao longo da trajetória do desenvolvimento do programa, apesar de ser um período relativamente breve, se comparado com a história de outras instituições educacionais, e outros programas, ocorreram diversas situações que se podem considerar, ora mais próximas do entendimento de cidadania, ora mais próximas do entendimento de ações solidárias. Os depoimentos dos colaboradores, muitas vezes, estiveram voltados ao entendimento conceitual de cidadania, mas em outros estiveram de acordo com o entendimento de solidariedade. Os conceitos de cidadania e de solidariedade variaram no decorrer da história, transformando-se conforme o local e os interesses que se apresentaram. Não se pretende ajuizar sobre as ações desenvolvidas na escola em decorrência do programa, mas apresentá-las, entender os desdobramentos dos conceitos de cidadania e de solidariedade e a possível imbricação com a educação e com a concepção de cidadania. Para isso, desenvolvo, no quarto capítulo, o entendimento e as formas de vivenciar a solidariedade imbricada na ação educacional voltada à promoção da cidadania.

O contexto teórico, construído a partir do estudo do caso do Colégio Edna May Cardoso e das políticas públicas aí desenvolvidas, serviram de pano de fundo para situar a discussão do papel da educação frente aos novos paradigmas da função da educação e a mixagem das ações cidadãs solidárias que defendo como a nova e possível configuração da pulsão pela vida. O sistema educacional deve visar à formação de um sujeito autônomo, sensível, crítico e atuante e, portanto, grande parte dos processos educativos terá que admitir a existência de uma multiplicidade de formas de construir o agir, segundo o contexto que se apresenta, mas sempre priorizando experiências que proporcionem o crescimento da humanidade em valores como o respeito, a ética, a cooperação, a solidariedade, entre tantos outros, sempre necessários ao bem viver comum.

A partir da subjetividade e pluralidade presentes no campo educacional e social em questão, suponho, necessariamente, que se tenha um horizonte amplo de atuação e teorização. O trabalho que aqui apresento não desconsidera a relevância e a pertinência de uma série de teorias e estudos sobre estes temas; ao contrário, apropria-se do já consolidado, salientando que estes conceitos norteadores do agir cidadão não operam no vazio, relacionam-se com um conjunto de pressupostos e contextos que não são os ideais, mas os reais. Proponho, assim, que se preste atenção para a efemeridade das circunstâncias que se projetam no campo

educacional, buscando valorizar os conceitos e valores permanentes e adjacentes à promoção da vida em plenitude para toda a sociedade.

Assim, convido-os, mesmo com temor, a viajar na busca por elucidar os conceitos e ampliar o campo de atuação em educação com este pensamento de domínio público:

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada: os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece. Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano. Por um lado é desaparecimento, e por outro lado é nascimento. Assim somos nós. Voltar é impossível na existência. Você pode ir em frente e se arriscar: Torne-se um OCEANO ⁷

⁷Disponível em: <<http://www.fernandosantiago.com.br/profhom.htm>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2010.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Você não pode ensinar nada a um homem, só pode ajudá-lo a achar a resposta dentro dele (Galileu Galilei).

A cidadania é uma invenção coletiva, é uma forma de visão do mundo (Paulo Freire).

Entre educação e cidadania reside um fio condutor de análise: tanto a educação como a cidadania estão organizadas sob forma de totalidades complexas que se relacionam, interferem e comunicam. Considerando que ambas as categorias não possuem significados estanques e conclusos, contudo, cada uma das categorias é perfeitamente entendida a partir dos elementos materiais e ideais que as constituem. As relações sociais, que moldam a produção e a reprodução de ações humanas, formam um arcabouço material e os elementos ideais são constituídos pelos pensamentos, valores e expressões que dão sentido aos comportamentos. Sendo assim, é evidente que não se pode restringir a educação ou a cidadania a uma ação pontual no espaço/tempo. Nesse sentido, não há consenso sobre como e em que medida a educação contribui para a consolidação do ser cidadão ou do agir do indivíduo voltado à solidificação da autonomia cidadã; da mesma forma, é difícil medir e saber o quanto a cidadania contribui para o aprimoramento da educação; no entanto, é inegável que ambas são ambições caras à população brasileira, o que se pode verificar na Constituição de 1988, no TÍTULO I - Dos Princípios Fundamentais, onde se tem:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;

A soberania, a cidadania e a dignidade humana são os pilares principais de entendimento das características imprescindíveis para os indivíduos constituírem um Estado democrático de direito. Os objetivos fundamentais são apresentados no Art. 3º no inciso I -

“construir uma sociedade livre, justa e solidária”. Sendo assim, pode-se inferir que essas características refletem os anseios do povo brasileiro. Assim, os termos cidadania, solidariedade, direito, dignidade, entre outros, são utilizados para infundir um eixo de conduta aos sujeitos e, ao mesmo tempo, uma esperança de que sejam alcançados tais objetivos. Para isso, a sociedade lança mão de alguns mecanismos para que se concretizem tanto os objetivos quanto os princípios constitucionais, sendo a educação um deles.

A educação, como um direito social previsto no Capítulo II – Dos direitos sociais -, pode estabelecer-se como legitimadora de outros direitos humanos e, assim, auxiliar na constituição de uma sociedade cidadã. Encontra-se na Constituição, no art. 205, Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto, na seção I - da educação – que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A constante preocupação em promover a cidadania relaciona-se, impreterivelmente, com a ação de preparar os sujeitos para tal exercício, bem como para habilitar e qualificar para o trabalho. A mesma preocupação perpassa diversos artigos, capítulos e seções da atual constituição, complementando a idéia de a função da educação estar ligada ao preparo para a ação na sociedade, conforme o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, no artigo 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
 § 1º - esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
 § 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Uma das finalidades desta Lei é regulamentar a educação escolar, integrando-a ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, foram estabelecidos os seguintes princípios norteadores do ensino no artigo 3º: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, oferecendo garantia de padrão de qualidade, valorização da

experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

O texto da LDB anuncia que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Insiste no tema em vários outros artigos e incisos, por exemplo, ao atribuir à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Ainda, aponta como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão” (art. 32, caput) e define que o ensino médio terá por finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (art. 35, inc. II e III). Também, quando trata dos conteúdos curriculares para a educação básica, do mesmo modo, o documento faz menção à cidadania, estabelecendo que a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art.27, inc. I) deve orientar a escolha dos conteúdos, com destaque para “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (art. 36, inc. I). Enfim, os diversos processos educativos de que tomamos parte, sejam eles formais ou informais, possibilitam e indicam que se deve preparar os indivíduos para o exercício da prática social cidadã. Dessa forma, é importante reconhecer a intencionalidade da educação e a sua complexidade de relações entre os conhecimentos, as informações, as habilidades, os hábitos e as atitudes.

Educação é um vocábulo complexo, que precisa ser definido para não priorizar o entendimento do senso comum que considera apenas o ensino, docência aplicada; conjunto de práticas de ensino; ciência de difícil definição. Por isso, muitos estudos sobre educação foram e são realizados, desvelando diversas concepções e diferentes práticas, dependendo do contexto, da época e dos autores que compõem o referencial. No sentido denotativo, educação tem a ver com “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”⁸. Para compreender educação, faz-se necessário a explicitação de algumas diferenças entre as categorias “educar” e “ensinar”. A racionalidade instrumental insere-se na prática do ensino e essa se reduz à reprodução da tradição, através de métodos, planejamentos, técnicas e estratégias de ensino,

⁸ Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0a.

em consonância com a hegemonia do capital, “desenvolvendo capacidades e/ou competências necessárias ao trabalho” (KUNZER, 2003 p. 51), mas que não chegam a difundir a cidadania e produzir cidadãos. Ainda, segundo Kunzer (2003), é possível dizer que, na maioria das vezes, a escola desempenhe sua função de promotora da qualificação para o trabalho, no que diz respeito ao processo de valorização do capital, em detrimento ao aproveitamento crítico e criativo dos envolvidos na prática educativa que poderiam consolidar formas de experienciar e vivenciar a cidadania. “No ensino, prioriza-se a transmissão de informações e a reprodução de conhecimentos, neste contexto, não é possível criar vínculos sociais, nem conhecimentos, visto que se privilegia a formação funcional das pessoas, preparando-as para o mercado de trabalho; assim, os indivíduos tornam-se executores de tarefas, processo que desumaniza e aliena”⁹.

Sendo assim, a prática educativa não pode se restringir a informar, pois existem outros mecanismos de aquisição de informações, espaços mais dinâmicos, mais rápidos, mais eficazes, mais atraentes. O fundamental é o tratamento dado às informações. A busca, a pesquisa e a utilização da informação são importantes aprendizagens, como também é importante ter presente que a escola é um lugar em que se deve priorizar a construção de conhecimentos.

Educar, então, tem a ver com problematizar as informações. Assim, torna-se possível a criação e a transformação de conhecimentos, do mundo do trabalho (tornando-o elemento dignificante do fazer humano alicerçado na cidadania, na ética e na inclusão) e da sociedade, promovendo relações sociais mais dignas e solidárias. A prática educacional não pode ter um fim em si mesma; deve, sim, ter a intenção de instrumentalizar os sujeitos a atuarem no mundo, articulando as dimensões éticas, técnicas, econômicas, político-sociais e culturais. Dessa forma, tem-se a educação a serviço da plenitude da condição humana diante da complexidade que a compõe.

O que seria o ideal? Talvez unificar as práticas de ensino com a vivência sócio-educacional, pois

a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. [...], tendo em mente um ensino educativo. A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar

⁹ Reflexão desenvolvida pelo Prof. Dr. CUNHA J. L. da, em aula no curso de Mestrado em Educação, na disciplina “A Constituição do Campo Educacional: Entre Teorias e Práticas– PPGE/CE/UFSM, ministrada no primeiro semestre de 2008.

aberto e livre. [...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes (MORIN, 2002, p. 11).

A educação sendo processo contínuo, que ocorre na sociedade em diversos momentos de interação, por processos formais (espaços escolares) e informais (espaços não-escolares), com o intuito de promover conhecimentos

constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe aqui analisar; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo separação, ligação, análise e síntese (MORIN, 2002, p. 24).

A educação proposta e vivenciada por Freire abarca as duas dimensões, isto é, está ligada ao processo de transformação do homem e do mundo. A práxis freireana trata a educação para além da sala de aula, relaciona a todo um contexto e propõe construir a cidadania, para cada um e para todos, na ação, pois, para Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (1987, p.34). De tal modo, a função da educação é mais do que a transmissão de conhecimentos; é a ação político-pedagógica intencional, que busca compreender o sentido e o significado do humano buscando melhorar a condição de vida das pessoas, numa relação dialógica com si, com os outros e com o mundo.

Para Saviani, a educação é papel de todos, sempre, e

é, pois, entendida como uma técnica de intervenção social ou uma técnica de controle social. Vê-se assim, que a educação, mais do que ser compreendida como um problema, é vista como solução para determinados problemas de caráter social. Neste sentido a educação é entendida como uma técnica social, portanto como procedimentos que a sociedade organiza e utiliza para responder a determinados problemas que ela enfrenta (1991, p. 43).

Dessa forma, o entendimento sobre a controversa finalidade da educação perpassa a compreensão complexa do ideal de homem e de cidadão que se quer formar e fundamenta-se na importância de conhecer os princípios e os fins gerais da cidadania, bem como os valores que a sustentam e as condições objetivas e necessárias para efetivá-la.

1.1 – Cidadania é o quê?

Em alguns momentos, os termos *cidadão* e *cidadania* têm funcionado como um mito, isto é, como conceitos dotados de tal movimento emocional que chegam a provocar paralisia das idéias e aceitação imediata e irrestrita de um conjunto de valores criados para atingir a população e levá-la a desconsiderar os verdadeiros princípios que orientam e vinculam a real ação cidadã na sociedade. A forma de propagação deste tema junto à opinião pública, veiculada pelos meios de comunicação social, causa um impacto avassalador, que leva os indivíduos a uma aceitação acrítica dos processos que o compreendem, podendo ser entendidos e empregados de forma banal. Tal banalização destas categorias e a forma como estão sendo utilizadas por diversas correntes de pensamento tornam-nas expressões *na moda*. Sendo assim, é importante que tais termos sejam submetidos a uma investigação mais criteriosa, propiciando uma reflexão sólida e conseqüente. PINSKY (2003) alerta que tais categorias devem ser conceituadas levando em consideração o contexto social. Dessa forma, elas podem adquirir características próprias, que diferem conforme o tempo, o lugar e, sobretudo, segundo as condições sociais, econômicas e culturais existentes.

Os termos *cidadão* e *cidadania*, da forma como normalmente estão sendo abordados, em nossa sociedade, são extremamente vagos, podendo ter várias interpretações, de acordo com os interesses em jogo. Por isso, é pertinente o entendimento do significado do termo *cidadania* que se refere à “dignidade ou qualidade de cidadão” (ROSA, 1999). No Dicionário Aurélio (1986), o verbete *cidadão* está definido como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”. Fernando Ávila, ao escrever a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, aponta dois sentidos para o termo *cidadão*, um histórico que retoma o significado “habitante da cidade, por oposição ao rurícola. [...] o termo, porém assumia um sentido social e político, à medida que os habitantes da cidade se emancipavam do domínio feudal”, construindo, assim, o outro sentido. Nas suas palavras: “no sentido forte do termo, conota a idéia de uma participação consciente e voluntária na plenitude dos deveres e dos direitos cívicos” (ÁVILA, 1972 p. 25). Esta obra está vinculada à época da ditadura militar e postula objetivos educacionais e de comportamento social próprios para o momento. O que pode e deve ser considerado é a amplitude e o alcance dessas idéias entre a população, uma vez que atendiam à ideologia

governamental e faziam parte dos materiais didáticos utilizados nas instituições educativas. Em Houaiss, dicionário contemporâneo,

cidadão é o habitante da cidade; indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas¹⁰.

Assim, a cidadania pode ser vista como uma característica conferida pelo Estado ao indivíduo. Esta característica seria um atributo condicionado pela nacionalidade, sendo uma categoria estática que, uma vez concedida, acompanharia o indivíduo por toda a vida. Esta forma de entendimento é frequentemente divulgada e aceita pela maioria da população, formando o entendimento de senso comum. No entanto, *cidadania* é mais que a simples correspondência à nacionalidade e *cidadão* é muito mais do que o cumpridor de deveres e merecedor de direitos.

Dessa forma, é necessário buscar o entendimento histórico do termo *cidadania*. O conceito *cidadania* passou por um longo processo histórico e é tão complexo quanto sua prática. O significado do termo *cidadania* deriva de *civitas*, vocábulo latino que significava Estado-Cidade. Este entendimento remonta o pensamento clássico da Grécia antiga em que o conceito de cidadania

possui parâmetros muito específicos, de difícil aceitação numa concepção moderna de cidadania. Embora se tenha avançado a concepção mitológica, transferindo-se da vontade dos deuses para *polis* a tarefa da distribuição da justiça, permanece o fundamento essencial do direito-justiça: a natureza. Nesse sentido, quem determina os patamares do acesso à cidadania é a própria ordem universal, seja ela física, ou social. A *polis* como centro vital do exercício da cidadania e como protótipo da democracia reduz o acesso ao espaço público, dele excluindo majoritárias parcelas da população grega. A exclusão social então vigente em termos de acesso ao espaço público-estatal, própria do modo de produção escravista, vinha justificada pela própria natureza das coisas. A partir da explicação filosófica dada por Aristóteles à harmonia de uma ordem universal da qual a cidade-estado grega era parte integrante, justificavam-se as desigualdades sociais da época em nome de uma causa final, determinante da essência de cada ser, físico e social. A causa final estabelecia a trajetória (finalidade) a ser seguida pelos seres físicos e sociais, marcando inclusive para os seres humanos os lugares sociais a eles destinados (escravos, estrangeiros, cidadãos), sendo que a virtude da justiça consistia em buscar a plenitude da realização de tal finalidade determinada pela natureza das coisas (CORRÊA, 1999, p. 42).

Neste modelo de organização social, a cidadania era exercida por um pequeno grupo, uma vez que, para ser cidadão, era necessário dedicar a vida aos assuntos da *Pólis* através da

¹⁰ Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0a.

investigação e da contemplação das coisas eternas. O trabalho cotidiano impedia e cerceava a liberdade de ação na esfera política, sendo que a liberdade só se realizava na ação política da *Pólis*. Aqueles que precisavam trabalhar pelo seu sustento e da família não podiam ser considerados cidadãos. Arendt, no livro “A condição Humana” (1993), descreve como havia repulsa pelas atividades que objetivassem prover a própria subsistência na antigüidade. Para a família, eram destinadas as atividades de prover o sustento; por isso, as mulheres e os escravos não eram considerados cidadãos e nem poderiam ser, pois realizavam atividades servis. O indivíduo só era considerado livre, portanto cidadão, na medida em que deixava a casa e o trabalho e ingressava na esfera política, na qual todos eram iguais, passando a auxiliar na organização da sociedade, resultado do agir e do falar em conjunto.

Já na Idade Média, a concepção de cidadania

passava por justa a estratificação social existente à época, uma sociedade feudal juridicamente desigual, dividida em senhores e servos da gleba. A Voz “jurídica” da natureza passava pelo crivo da interpretação dos chefes religiosos que, de forma ideológica, interpretavam o justo natural em favor, muitas vezes, de seus próprios interesses. Aos oprimidos da época – os servos e excluídos de toda espécie -, restava o dever de obediência, sob pena de sobre eles recaírem as iras de Deus, invocadas e executadas por seus representantes na terra. Portanto, temos legitimada no discurso justificador do modo de produção feudal uma concepção discriminatória de cidadania, na qual os direitos eram reservados aos detentores do poder econômico da época, cabendo aos servos, no máximo, uma cidadania regulada, de qualidade inferior, sustentada com base em favores ao invés de radicada em direitos advindos da própria condição humana (CORRÊA, 1999, p. 44).

Pode-se dizer que o entendimento e possibilidade de ação na sociedade sofreram um retraimento, porque as relações sociais e políticas passaram a ser entre súditos e soberanos, vassalos e senhores feudais e não mais entre indivíduos e cidadãos, como era na tradição grega. Dessa maneira, ocorreu um esvaziamento do conceito de cidadania, que passou a ser direito característico dos proprietários. Entretanto, no modo de produção feudal, o trabalhador, apesar de explorado e subjugado, planejava e executava o trabalho de forma global; ele possuía o domínio prático-teórico de todo o processo laboral, utilizava-se de um conhecimento anterior, força e habilidades específicas para a produção, o que lhe conferia, de certa forma, um mínimo de autonomia, respeito e noção da importância da coletividade, pois a sociedade estava organizada em pequenos burgos.

Na Modernidade, a busca obsessiva do lucro obtido por meio do acréscimo na produção racionalista distanciou o homem da sua dimensão autônoma, cidadã, emocional e sensível, justificando, assim, a parcimônia na busca pelo bem estar da coletividade e aumentando o desgaste que o termo cidadania vinha apresentando. Já que, no sistema de

produção capitalista, com a divisão do trabalho, o trabalhador fica distante do produto final e também da etapa de planejamento, o trabalho torna-se uma rotina; não há exigência de habilidade especial do trabalhador e este se torna uma peça a mais na engrenagem da “máquina”, sendo assim massificado e tendo negadas as condições de exercer cidadania.

Este modelo de sociedade produz indivíduos semelhantes, mas desiguais. “Na construção racional da idéia de indivíduo admite-se o fracionamento da sociedade [...]. É ao indivíduo que a modernidade promete liberdade, justiça, autonomia, e igualdade – o sonho dourado do céu na Terra da sociedade burguesa” (FERREIRA, 1993, p. 169).

Com efeito, o que é universal é um direito geral, e até mesmo natural, como enuncia o artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, artigo este que acrescenta logo em seguida que: “as distinções sociais somente podem se basear na utilidade comum”. [...] todas as sociedades modernas foram fortemente hierarquizadas, ao mesmo tempo em que afirmavam a igualdade dos direitos civis (TOURAINÉ, 1998, p. 10 – 11).

Contraditoriamente, os indivíduos passam a ser peças importantes na geração do capital e têm-se os primeiros esboços da nova configuração da cidadania.

A Revolução burguesa encarregou-se de atender às necessidades da nova estrutura “libertando” os agentes econômicos, constituindo-os em sujeitos de direito, livres e iguais, autonomia essa que possibilita o contrato de trabalho, a troca e a circulação de mercadorias, a concorrência entre proprietários. Mas não menos certo é o fato de a mesma revolução ter criado, a partir das promessas da modernidade, as condições formais para uma valorização igualitária do ser humano. Essa dimensão formal de universalização da cidadania moderna continua sendo a grande base teórica para a construção do espaço público de sobrevivência dos cidadãos, embora dela tenha se apropriado o emergente poder econômico da burguesia (CORRÊA, 1999, p. 56).

O aspecto a ser ressaltado é a origem da noção moderna de cidadania, que está, contraditoriamente, vinculada à noção dos direitos humanos e o direito mais fortemente presente é o da liberdade. Condicionados à liberdade de possuir, mas sem garantia de posse, isto é, todos possuem o direito de adquirir e de proteger suas posses, conforme seu empenho e capacidade de gerar riquezas. No entanto, não se prioriza a igual distribuição de bens e de meios de produção para que todos alcancem a condição de liberdade de autogerir e de produzir seu sustento com dignidade.

No capitalismo aceita-se a pobreza como necessária, mas se deplora a indigência, não se duvidando da justiça do sistema de desigualdade como um todo, uma vez que se poderia deixar de ser pobre: riqueza como mérito e pobreza como fracasso. Procura-se diminuir a influência das classes, mas sem atacar o sistema de classes, no intuito de torná-lo menos vulnerável. Nesse período inicial de seu surgimento a

cidadania não deixou, contudo, de constituir um princípio de igualdade, uma instituição em desenvolvimento. Assim, no contrato moderno os homens são vistos como livres e iguais num *status* uniforme de cidadania (civil), sobre o qual se construiu a desigualdade do sistema. Esse *status* de cidadania que atravessou o século XIX como condição histórica do capitalismo e sua economia de mercado (CORRÊA, 1999, pp.212-213).

Diante do processo de evolução das sociedades, a prática social dos indivíduos passou da ausência de direitos para sua ampliação ao longo da história. Entretanto, não se pode imaginar que isto ocorreu em uma seqüência única, determinista e necessária para a evolução da democracia e da cidadania em todos os países. Nesta nova configuração na organização social e no modo de produção, o conceito de cidadania sofreu modificações profundas, principalmente no decorrer dos séculos XIX e XX, adquirindo conotações distintas através da multiplicidade do pensamento humano e da diversidade cultural, econômica e social, o que favoreceu diferentes abordagens sobre o tema. Entre elas, tornou-se clássico o entendimento de T.H. Marshall (1967), que analisou o caso inglês e propôs que a cidadania seria composta dos direitos civis, políticos e sociais. Segundo este autor, cidadania é a participação integral do indivíduo na comunidade política; tal participação se manifesta, por exemplo, como lealdade ao padrão de civilização e como acesso ao bem-estar e à segurança material.

Pinsky (2008), sintetizando o entendimento postulado por Marshall, apresenta os direitos civis dos cidadãos relativos a ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Já participar no destino da sociedade, votar e ser votado são ações que dizem respeito aos direitos políticos. No entanto, os direitos civis e os direitos políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, enfim, são esses que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva, referem-se ao direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a segurança, entre outros. Resumindo, cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Segundo autores como Marshall e outros o desenvolvimento histórico da cidadania vem ligado às três fases ou elementos dos direitos humanos: o elemento civil, relacionado com os direitos civis de liberdade individual; o elemento político, consubstanciado pelos direitos ligados à participação no exercício do poder político; e o elemento social, concernente aos direitos ligados ao bem-estar econômico e à herança social. [...] Os direitos sociais, surgiram em estreita ligação com os direitos políticos, a partir de uma participação mais ativa nas comunidades locais e nas associações funcionais. [...] os direitos sociais foram compreendidos e assumidos como parte do *status* da cidadania. Nos séculos anteriores a proteção econômico-social dos pobres, velhos, doentes, mulheres, e crianças os excluía da cidadania. Suas reivindicações não eram consideradas parte integrante de seus direitos de cidadãos, precisando, para serem atendidos, abrir mão (por lei) de quaisquer direitos políticos (CORRÊA, 1999, pp.214-215).

Os direitos civis tiveram ascensão na Europa do século XVIII, a partir do declínio da escravidão e das relações de servidão. Tais direitos englobam o direito de integridade física, direito à propriedade, dignidade, liberdade de expressão, de imprensa, de religião e crença, liberdade de ir e vir e de justiça, que, todavia, consolidaram-se apenas no século XX. Apesar disso, o desenvolvimento destes direitos, na evolução da cidadania, teve o capitalismo como força motriz, uma vez que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado como compradores ou vendedores de força de trabalho. Nesta etapa, a relação entre cidadania e desigualdade de classe teria sido totalmente operacional, pois o livre funcionamento do mercado faria com que os indivíduos se lançassem a posições antagônicas.

Já os direitos políticos surgiram no início da Idade Moderna, a partir dos movimentos em prol de independências e, principalmente, com a Revolução Francesa. Correspondem, especialmente, ao direito de participação política e ao exercício de eleger e ser eleito para representar, em todos os âmbitos.

Quanto aos direitos sociais, estes surgiram a partir do século XX, principalmente pós-segunda guerra mundial e implantação da guerra fria. Correspondem ao direito de moradia, educação, salário digno, etc. O objetivo essencial destes direitos seria o de reduzir as desigualdades sociais.

Olhando sob esta perspectiva, tem-se a impressão que ocorreu um processo de conquista de direitos em seqüência gradual, sugerindo a idéia de um processo natural da cidadania voltado à promoção do bem estar da coletividade. Tal caracterização da evolução da cidadania tende a dissimular as dificuldades e tensões inerentes ao processo evolutivo e a abrandar os limites impostos à expansão da cidadania pelo modelo capitalista de sociedade em que estamos inseridos.

O que chama atenção tanto em Marshall como na abordagem de outros autores é que não se define claramente em que consiste o referente cidadania. O conceito vem muito mais ligado ao direito, ou aos direitos, confundindo-se praticamente com o referente direitos humanos. Como regra, cidadãos são os portadores de direitos, entre eles os discriminados. [...] Nesse sentido pode-se falar em cidadania como a representação universal do homem emancipado, fazendo emergir a autonomia de cada sujeito histórico, como a luta por espaços políticos na sociedade a partir da identidade de cada sujeito (CORRÊA, 1999, p.216).

Fabio Comparato, ao prefaciar o livro *Cidadania e Educação*, de Jaime Pinsky, destaca que, para o autor,

a cidadania autêntica prende-se à idéia e contrato social, ou seja, a um complexo de direitos e deveres, que cada um de nós tem para com todos os outros. A noção de contrato social foi elaborada no dealbar da filosofia política moderna,

fundamentando as reflexões de Hobbes, Locke, Montesquieu e, sobretudo Rousseau. Dela, porém, o constitucionalismo liberal do século passado só retirou a idéia de direitos, ignorando os deveres. E, ainda por cima, de direitos próprios de uma relação que só comporta duas partes: é o indivíduo lutando contra o Estado (PINSKY, 2008, p. 10).

Desde o surgimento dos novos direitos relativos à cidadania, as categorias usadas para facilitar a compreensão foram se expandindo e apresentando algumas consonâncias entre os autores. Da mesma forma, obtiveram percepções divergentes. Bedin sintetiza que a cidadania pode ser analisada e dividida em quatro gerações:

- direitos de primeira geração (direitos civis);
- direitos de segunda geração (direitos políticos);
- direitos de terceira geração (direitos econômicos e sociais);
- direitos de quarta geração (direitos de solidariedade) (2003, p. 438).

Da mesma forma, para

Oliveira (2002, p. 497); Vieira (2002, p. 23-24) e Bobbio (2004, p. 25) os direitos de cidadania podem também ser divididos em: 1ª) direitos de primeira geração (civis e políticos); 2ª) direitos de segunda geração (sociais, econômicos ou de crédito), conquistados no século XX, referentes ao trabalho, à saúde, à educação, à aposentadoria, ao seguro-desemprego, à garantia de acesso aos meios de vida e bem-estar social; 3ª) direitos de terceira geração, os que contemplam grupos humanos como a nação, o povo, as coletividades étnicas, abrangendo os direitos difusos, como a autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, do consumidor, das minorias; 4ª) direitos de quarta geração, que estão surgindo, relativos ao campo da bioética, abrangendo o direito regulador às novas formas de vida em laboratório, através de mecanismos da engenharia genética (ZIZEMER, 2006, p. 34)¹¹.

“A primeira geração de direitos surgiu no século XVIII, com as Declarações de direitos de 1776 (Declaração de Virgínia) e de 1789 (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão)” (BEDIN, 2003, p. 439). Dessa forma, o autor explicita que os direitos de primeira geração

são direitos estabelecidos contra o Estado e correspondem aos direitos individuais: as liberdades físicas, de expressão, de consciência, o direito de propriedade privada; os direitos da pessoa acusada (toda pessoa é inocente até que se prove o contrário) e as garantias dos direitos pelo Estado (BEDIN, 2002, p. 439).

¹¹ Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia/joseidazimer.pdf Acesso em 28 de outubro de 2009.

Os de segunda geração, os direitos de participar do Estado, surgem no decorrer do século XIX e correspondem aos direitos políticos: o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos, o direito de votar e ser votado. Os direitos de terceira geração são garantidos através ou por meio do Estado e surgidos no século XX

e dizem respeito aos direitos econômicos e sociais: relativos ao homem trabalhador (o direito a salário, férias remuneradas, jornada de 8 horas, direito de greve, por exemplo) e os direitos relativos ao homem consumidor de bens públicos (o direito à seguridade social, o direito à educação e o direito à habitação) (BEDIN, 2002, p. 440).

Por último, os direitos de quarta geração são os direitos sobre o Estado, surgidos na metade do século XX, tendo como inspiração o ano de 1948, ano da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e correspondem aos direitos de solidariedade: “à proteção do homem como um todo, direito da coletividade, entre eles o direito ao meio ambiente sadio, o direito à paz e o direito à autodeterminação dos povos” (BEDIN, 2002, p. 442). Todos os direitos, como se pode perceber, são de interesse coletivo e sinalizam para a necessidade de superação de situações problemáticas, no sentido de ir além destas circunstâncias para um patamar superior de qualidade melhor de vida.

O surgimento dos direitos humanos e sua afirmação nas primeiras Declarações de Direitos serviram de fundamentação à luta por uma nova ordem social que acompanhou a progressão do Estado moderno. Contemporaneamente, o entendimento e o sentimento da dimensão cidadã que a sociedade adquiriu ultrapassam a divisão clássica dos direitos individuais, políticos e sociais do cidadão e apresentam um grau de complexidade bem maior do que os apresentados até agora, sendo necessário vinculá-los a outras dimensões da vida. Assim, cidadania é a “realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida” (CORRÊA, 1999, p. 12).

É inegável o entendimento de cidadania como a conquista de direitos que assegurem a vida com qualidade para todos. Este entendimento perpassa o compromisso de ancorar todas as conquistas ao dever de promover constantemente o sentido de cidadão atuante, aquele que busca, luta e proporciona a obtenção de melhoramentos da sociedade.

1.2 – Cidadania: oferta ou conquista? Os direitos no Brasil

Por sermos herdeiros do modelo de desenvolvimento social ocidental, que se analisou anteriormente, pode-se considerar que, historicamente, o arcabouço social brasileiro pautou-se por uma estruturação rígida e excludente em que não havia espaço para a consolidação da democracia, da cidadania, da participação popular e a da inclusão sócio-econômica de todos os brasileiros. Por muito tempo, o regime democrático e a cidadania, como se conhecem atualmente, ficaram impossibilitados pela inexistência de uma sociedade civil organizada que pontuasse características participativas e por falta de uma consciência de um projeto nacional, devido à predominância dos interesses locais em detrimento de um conceito de espaço público, ou bem comum. Muitos autores, entre eles Carvalho (2002, 2004), Ferreira (1993), Corrêa (1999) e Pinski & Pinski (2008), trazem explicitadas, com muita autoridade, as condições e as dificuldades que contribuíram para a consolidação dos direitos do povo. Por isso, não se fará uma explanação exaustiva do histórico das conquistas dos cidadãos brasileiros, apenas uma breve contextualização.

No Brasil, os direitos políticos foram os primeiros concedidos, logo após a independência, mas a participação política neste momento era simplesmente a confirmação do domínio da elite rural oligárquica através do clientelismo e coronelismo, por meio de um sistema político calcado em eleições tendenciosas e corruptas – conhecidas como *eleição à cabresto*¹². Segundo Aranha (1996) e Cambi (1999), a Constituição de 1891 instituiu o regime político republicano, que consolidava a descentralização do poder, a separação de Estado e Igreja e extinguiu a vitaliciedade do senado, a eleição à base de renda, a nobreza intitulada e a escolha de governadores. No entanto, o voto era destinado para homens, maiores de 21 anos, alfabetizados, desde que não fossem soldados ou mendigos. Somente com a Constituição de 1934, vigorou a garantia da anistia e eleições diretas, abrindo espaço, assim, para o voto feminino e instituindo o voto secreto, consolidando, dessa forma, os direitos políticos, mas, ainda, não para todos os cargos públicos.

Os direitos civis oscilaram na sociedade brasileira, sendo que o grande empecilho para sua implantação foi, inicialmente, a cultura escravista e, em seguida, os processos políticos de suspensão dos direitos individuais, como a Revolução de 30 e as ditaduras do pós-64. Estes

¹² O voto de cabresto é uma forma de controle de poder político através do abuso de autoridade, compra de votos ou utilização da máquina pública. É um mecanismo ainda recorrente nos rincões mais pobres do Brasil como característica herdada do coronelismo.

direitos foram consolidados na década de 80, com a promulgação da Constituição mais liberal e democrática que o país já teve – a *constituição cidadã* –, assim conhecida porque apresenta como princípio norteador das ações dos brasileiros, no título I, que se refere aos direitos do homem, “a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político”. Indica, ainda, como objetivos fundamentais do Estado, de suas organizações e dos habitantes, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, apresentando, no título II, os direitos civis, sociais e políticos do cidadão.

Os primeiros passos dos direitos sociais ocorreram no governo populista de Getúlio Vargas, sendo, assim, uma concessão do Estado, não o produto de lutas e revoluções. Os primeiros direitos sociais foram demarcados pela Consolidação das Leis do Trabalho, criada através do Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, unificando toda legislação trabalhista então existente no Brasil, e com a criação da Justiça do Trabalho. Contudo, as principais dificuldades encontradas para a efetivação destes direitos ficaram por conta da concentração fundiária, da não inserção das populações de ex-escravos no mercado de trabalho, da desigualdade financeira, entre outros fatores. Tal como os direitos civis, os direitos sociais tiveram notoriedade somente a partir da Constituição atual, consolidando a idéia de que cidadão é o possuidor de direitos civis, políticos e sociais; fato que caracterizaria a cidadania.

Como é possível verificar, no Brasil não se aplica, totalmente, o modelo Europeu de desenvolvimento da cidadania, proposto por Marshall, mas, também, não apresenta muitas mudanças. No entanto, “(...) houve pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos” (CARVALHO, 2002, p.12). Assim, o histórico da construção da cidadania, no país, passou por alguns estágios, mas consolidou-se, realmente, no final do século XX.

Miguel Arroyo, ao discutir o tema da cidadania no contexto educacional da América Latina, refere-se ao problema da inserção das diversas camadas populares nos bens sociais, relatando quais eram as principais preocupações e reivindicações da população que recentemente havia deixado o campo e ocupado a cidade, na metade do século XX em diante.

Nas décadas de 50 e 60, tratava-se do acesso às condições gerais de vida. Momento em que as camadas populares vão crescendo, vão se espalhando, vão ocupando o espaço urbano de maneira caótica, sem transporte, sem saúde, sem emprego, sem

cidadania e, nesse momento, se coloca a grande questão: como inserir as camadas populares urbanas na cidade, na cidadania?

Na década de 60/70, abandona-se a idéia da inserção, abandona-se a idéia da politização, se abandona a idéia da cultura e prevalece a idéia da inserção nos processos produtivos. Não se trata mais de inserir o povo na cidade, de inserir o povo no serviço social e menos ainda de inseri-lo na cultura nacional. Trata-se de inseri-lo com braços suficientes para o trabalho, para o desenvolvimento. Não se fala mais em educação e cidadania, educação e inserção, educação e cultura. A palavra de ordem passa a ser educação e desenvolvimento. Esta passa a ser a palavra de ordem, educação como capital humano, educação e treinamento, educação e preparação para o trabalho (2002, p. 45).

Assim, “o interessante é que nós gritamos *abaixo a ditadura* e, desde a década de 80, temos processos mais ou menos democráticos” (ARROYO, 2002, p. 47). Nesta década delineou-se uma série grande de lutas pela democratização dos espaços públicos. Algumas ficaram na história, como as mobilizações operárias e as greves. Outras tiveram espaço de atuação reduzido ao micro, mas com forte tendência à eclosão e interferência no espaço macro, como as lutas por melhor qualidade de vida como moradia, educação, segurança, saúde, entre tantas outras demandas. Portanto, muito se lutou e esperou da democracia, mas os avanços foram poucos “(...) os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos” (CARVALHO 2002, p.8). “Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos” (CARVALHO, 2002, p.57).

Na década de 90, segundo Carvalho (2002), ocorreu um paradoxo, pois ocorria o processo de democratização das instituições e, ao mesmo tempo, o Brasil vivia uma forte crise econômica, desde o final dos anos 70, elevando a desigualdade entre ricos e pobres. Neste período de crescentes pleitos sociais, enfrenta-se a supremacia do liberalismo, estando em ascensão o mercado e suas implicações capitalistas. Diante deste fato, programas de caráter social que funcionavam precariamente quase desapareceram. Surgiu, então, com mais força, a filantropia para minimizar a miséria e disfarçar o flagrante desnível econômico decorrente da péssima distribuição de renda e de serviços essenciais devidos pelo Estado à população brasileira. Segundo Naves (2008), a filantropia¹³ remonta à instituição de direitos que foram apropriados pela Igreja Católica e consolidaram-se, principalmente, nos Estados Unidos, onde é costume que grandes fortunas adotem fundações de cunho assistencial e cultural.

¹³ Escolho utilizar o termo *filantropia* vinculado à idéia de caridade, de doação, mas sem o compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e, cada uma delas, a todas. Esta idéia estaria mais inclinada às práticas solidárias.

Dessa forma,

Sonhar com a cidadania plena em uma sociedade pobre, em que o acesso aos bens e serviços é restrito, seria utópico. Contudo, os avanços da cidadania, se têm a ver com a riqueza do país e à própria divisão de riquezas, dependem também da luta e das reivindicações, da ação, concreta dos indivíduos (PINSKY, 2008, P. 13).

A inexistência de espaço para a atuação livre dos cidadãos desde os anos 60, fez com que outros estratagemas de ação se consolidassem. Destacam-se: ONG's, associações, sindicatos, movimentos sociais, Igreja Católica (CEB's), Pastorais Sociais, entre outros organismos que transcendem as questões locais, incitando a abertura da cidadania para a globalidade, organizações que pretendiam romper com o assistencialismo (sentido pejorativo) para incluir os sujeitos que estavam à margem das conquistas sociais e dos direitos.

Apesar das inúmeras demandas e opções de ação, a realidade brasileira é marcada por uma inexpressiva mobilização, pois a população não se dispõe a utilizar os instrumentos democráticos de participação em processos reivindicatórios, nem mesmo a romper com o autoritarismo social que predomina, aceitando as determinações dos órgãos governamentais e da sociedade organizada, salvo em algumas situações pontuais. Assim, a concepção e a prática da cidadania se aproximam de outras formas de atuação, pois diferentes discursos e interesses em disputa produzem respostas múltiplas para a consolidação do estado de direitos e, assim, a realização da condição do cidadão nem sempre esteve ou está alicerçada na luta popular, mas em formas de organizar a sociedade mais ou menos voltada para o resguardo de direitos.

Por isso, não há cidadania sem a construção de um *estado-nação*. Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a Nação. As pessoas se tornam cidadãs à medida que passam a se sentir parte de uma nação e de um Estado, atuando de forma cooperativa para melhorá-lo, ultrapassando o sentimento de pertencimento para o de (co)responsável. Segundo Ferreira (1993, p.173), a “concepção moderna de cidadania se apóia nas relações do indivíduo com o Estado, mercado e a comunidade e se expressa na equação básica do Estado Liberal: cada cidadão é igual a qualquer outro” formando, assim, a sociedade. Sociedade que mantém a complexidade dos elementos que a constituem, formando um elaborado tecido

no sentido em que situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal

pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação de todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2002, p. 25).

Edgar Morin é um dos teóricos que defende e propõe o pensamento sistêmico para a compreensão da realidade. Esta seria uma forma de perceber e compreender a realidade, os fatos, eventos e o próprio desenvolvimento da humanidade, sob a perspectiva da complexidade, isto é, um sistema de idéias que conecta os diversos contextos que compreendem a vida. De acordo com a visão sistêmica, as características essenciais de uma forma de vida qualquer, seja um organismo complexo como a sociedade ou o próprio homem, só podem ser compreendidos na sua totalidade, pois nenhuma das partes possui o referencial necessário para a compreensão da estrutura do sistema total. A abordagem sistêmica contrasta-se ao pensamento cartesiano que visa à fragmentação; sendo assim, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. O pensamento sistêmico é "contextual", isto é, todo evento só pode ser conhecido no contexto de um todo mais amplo, considerando as relações que aí se estabelecem.

Assim, tem-se que toda ação repercute na organização da totalidade e, por isso, as questões referentes à cidadania e a forma como os indivíduos buscam a garantia de seus direitos não se desvinculam da formação do cidadão, que perpassa o campo educacional nas diversas atividades que o compreendem. Entendo que esta formação ocorre como uma espécie de condição para a concretização da luta pelos direitos humanos, pois, sem respeito à educação e à cidadania, não há como se imaginar o reconhecimento público dos direitos humanos como uma questão fundamental da convivência democrática e como um valor transcendente criador de um sentido ético para a ação sócio-econômico-política, sendo sempre necessário participar dos processos decisórios do país e agir na fiscalização da efetiva valorização e respeito de todos os direitos dos cidadãos. Para isso, no entanto, é preciso que os indivíduos estejam aptos a realizar tais ações, sendo a educação a possibilidade mais eficaz de alcançar tal ensejo. Portanto, é preciso desvelar a relação intrínseca que há entre cidadania e educação.

1.3 – A vinculação entre cidadania e educação

A história do processo educacional mostra como os processos de formação dos sujeitos estão atrelados com o contexto histórico, político, econômico e cultural. Assim, entende-se que a educação é uma necessidade social, visto que os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo as crenças, idéias e conhecimentos. O conhecimento oportuniza ao ser humano a libertação das restrições dogmáticas das sociedades tradicionais, assim como das imposições da natureza, fazendo os indivíduos se adaptarem e transformarem as condições adversas do viver humano. Nesse sentido, compreender os movimentos dos processos formativos em cada período da história do mundo ocidental permite entender os sentidos e os significados construídos para a educação nos ambientes formais e informais de aprendizagem. Por isso, as conexões com a história da educação favorecem o conhecimento e a adoção de políticas e técnicas que promovam novas reflexões e novas ações.

A educação é um elemento cultural fundamental e é, ao mesmo tempo, produtor e produto das relações econômicas e sociais. Portanto, a importância da educação provém da concepção, do ideal e do lugar do indivíduo na sociedade. Considerada o berço da civilização ocidental, a Grécia suscitou um novo conceito de educação, propondo um processo de construção consciente para explicar o sentido do existir humano. No entanto, da mesma forma que a democracia grega tem particularidades complexas, a educação grega assinalou uma reviravolta e a aquisição de características que permaneceram imutáveis e contribuíram significativamente para alicerçar os ideais ocidentais sobre educação. Nasceu, assim, uma cultura diferente em relação ao passado, feita de conhecimentos e capacidades. A transmissão desta cultura tornou-se a tarefa essencial da atividade educativa, educação que se liga à palavra e à escrita, primando pela formação do homem como orador, pelo princípio do *kalokagathos* (do belo e do bom) e que visa a aperfeiçoar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, na complexa ação e formação (social, política, cultural e educativa).

Naquela época duas grandes instituições educacionais disputavam em Atenas a preferência dos jovens que, através de estudos superiores, pretendiam se preparar para exercer com êxito suas prerrogativas de cidadãos e ascender na vida pública. De um lado, Sócrates, seguindo a trilha dos sofistas, propunha-se a desenvolver no educando a aretê política — ou seja, a "virtude" ou capacitação para lidar com os assuntos relativos à *pólis* — transmitindo-lhe a arte de "emitir opiniões prováveis

sobre coisas úteis". E, de fato, numa democracia como a ateniense, cujos destinos dependiam em grande parte da atuação de oradores, a arte de persuasão por meio da palavra manipulada com o brilho e a eficácia dos recursos retóricos era fator imprescindível para o desempenho de um papel relevante na Cidade-estado. Ao contrário de Isócrates, Platão ensinava que a base para a ação política — como, aliás, para qualquer ação — deveria ser a investigação científica, de índole matemática (PESSANHA, 1987, p.9).

A “*Pólis* era como uma entidade viva, o lugar onde os cidadãos exercitavam seu espírito e desenvolviam seu caráter” (FERREIRA, 1993, p. 140); a ação ligada ao exercício da razão era o fundamento da vida política do homem livre. A *Pólis* deveria possibilitar aos homens liberdade e felicidade, pela maneira com que agiam e se desenvolviam (CAMBI 1999).

No Medievo, todos os campos do conhecimento humano estavam voltados para as explicações teocêntricas. Deus era ponto de partida e de chegada para todas as discussões acerca do universo, seus princípios e seus mecanismos. A educação estava embasada nos princípios cristãos e trouxe, para o âmbito educacional, novos sujeitos como a criança e a mulher no ideário da Sagrada Família, embora oscilantes entre imagens de veneração e cuidado e de repulsa pela inferioridade que também representavam. Alia-se a educação ao trabalho na perspectiva de que o ócio é o inimigo da alma. Mas, ainda, não deixa de ser dualista ao destinar práticas e modelos educativos para o povo, diferenciados do das classes altas (CAMBI, 1999).

Na Idade Moderna, a visão do indivíduo sobre si e sobre a sociedade transformou-se. Na Renascença, o homem passou a olhar para e sobre si mesmo. Houve o ressurgimento dos estudos nos campos das ciências humanas, em que o próprio homem torna-se objeto de observação e, ao mesmo tempo, é o observador. Da mesma forma, as transformações do mundo do trabalho interferiram diretamente na organização social e na ação educativa.

No discurso moderno, a escola constitui-se o espaço privilegiado da educação. Apresenta como ideal a formação do homem racional com valores que possibilitem um avanço da sociedade, dando sustentação ao sistema de dominação que se apresenta a partir da desigualdade social. Para que a escola conseguisse formar esse homem ideal, sempre estiveram em jogo as questões de valores, proporcionando, assim, uma grande gama de respostas às demandas sociais. Da mesma forma, as experiências de conquistas de direitos e lutas em prol da efetivação da cidadania foram plurais, e não uniformes.

A globalização, por sua configuração extremamente relacionada ao desenvolvimento do capital econômico, trouxe algumas conseqüências que não se pode deixar de observar,

principalmente no que diz respeito ao declínio das funções mediadoras das instituições sociais, que se confundem entre o público e o privado, “desrealizando” o espaço da política no sentido de atuação coletiva. A forma de pensarmos e nos relacionarmos com o atual contexto tornou-se demasiadamente baseada em um cientificismo, que despreza os valores historicamente construídos e prioriza uma racionalidade teórica ou formal exageradamente pautada na promoção do desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento da cidadania; ainda, a relativização da subjetividade dos indivíduos torna-se um componente a mais no engendramento do processo de conquista da cidadania.

No entanto, concorrem diversos discursos sobre a perspectiva de difundir e ampliar a cidadania a todos, segundo Garcia,

nas teorizações educacionais a noção de cidadania ocupa um papel de destaque, e engloba um conjunto amplo de significados. Sob certa perspectiva a noção de cidadania pode se referir a uma competência complexa que mobiliza diversos tipos de conhecimentos, em um campo amplo de possíveis práticas sociais (2008, p. 68).

Desse modo, a educação participa ativamente no delineamento dos direitos e na formação da cidadania porque se inscreve como um dos principais instrumentos socioculturais de transmissão e construção de conhecimentos, sendo constantemente produtora e receptora dos próprios conhecimentos. Contudo,

longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo a sua especificidade, entendo que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1997, p 75).

No que tange à educação, é importante ter a consciência dos limites, das dificuldades, das contradições e controvérsias sobre os seus fins,

com efeito, os currículos escolares são influenciados por modismos passageiros e se sobrecarregam com demandas superficiais decorrentes das aparências que marcam a vida cotidiana. Com isso deixam de contemplar o papel essencial da escola que é garantir a todos o acesso aos requisitos fundamentais necessários à participação ativa na vida da sociedade contemporânea (SAVIANI, 1991, p. 36).

Nesse sentido, ao “transformar o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo, e o objetivo último dessa transformação é a supressão de suas carências, quaisquer

que sejam” (FERREIRA, 1993, p 05), em nível tangível e intangível. Pois as práticas educacionais ultrapassam o campo do aparente; elas têm, no âmbito das representações, forte pulsão que transcende a via do imediato, referindo-se aos desafios teórico-metodológicos e práticos da relação educação e cidadania. Pensar a educação além do aparente é ultrapassar a relação ingênua da configuração da sociedade. Se, por outro lado, priorizarmos pensar e projetar a educação apenas a partir do se que vê, esta é

uma posição que nós poderíamos chamar de ingênua, ou seja, ela acredita que as coisas são tais como elas se apresentam diante de nós. Daí o caráter de ingenuidade, ou seja, uma crença de que as coisas são assim como nós as vemos. No entanto, nós sabemos que as aparências não coincidem exatamente com a realidade e que, via de regra, as aparências nos engana. Com efeito, compreender a realidade implica ultrapassar as aparências, implica captar o que está oculto e é isto que justifica o empreendimento científico. Fazer ciência é justamente ultrapassar o aparente e compreender a estrutura do real que está escondida por detrás das aparências (SAVIANI, 1991, p. 44).

Entender a educação como articuladora da existência humana em todos os seus aspectos justifica a lógica de que a sociedade forme seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Entretanto, em função da dinamicidade social, em que a imagem e o ideal de homem estão em constante modificação, quem promove a educação deve estar consciente e acompanhando estas transformações. Por conseguinte, auxiliar na composição do fazer educativo com vistas a promover a emancipação do agir consciente na construção de um mundo melhor e de seres humanos cada vez mais próximos do ideal de autonomia cidadã é a tarefa da função educacional. O que se propõe como tarefa a ser realizada, por educandos, educadores, gestão pública e comunidade em geral, é pensar a educação para a cidadania e repensá-la em vista dos interesses dos setores populares, proporcionando melhorias de vida a todos. Para alcançar tal patamar é imprescindível compreender os processos de transformação social.

1.4 – Educação como processo de transformação social

Compreendo que a educação é um catalisador¹⁴ das mudanças sociais e, com isso, é imprescindível verificar, na organização social, a sua trajetória histórica, bem como a sua estruturação. Sendo assim, ressalto a sua importância destacada na legislação brasileira, que, no Título VIII – Capítulo III, da Constituição Federal, garante a educação como direito de todos, sendo esta dever do Estado e da família. A educação, além de ter por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, visa ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A preocupação com a construção da cidadania permeia, também, a legislação educacional, propondo, com insistência, que a função da educação é proporcionar a qualificação para o trabalho e, também, pressupõe que o indivíduo esteja preparado para participar dos processos decisórios da sociedade através de uma formação cidadã.

Tal insistência nos permite afirmar que a concepção de Educação vigente na LDB considera esse binômio (mundo do trabalho-prática social, ou exercício da cidadania-qualificação pra o trabalho, ou ainda vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais) como um dos pilares conceituais que norteiam seus princípios, objetivos e finalidades (BRANDÃO, 2005, p. 26).

Dessa forma, concepções de educação estão atreladas tanto à formação dos sujeitos como para a eficiência do trabalho, contribuindo tanto para o progresso da sociedade, quanto para a atuação social solidária, transmutando, assim, o agir dos indivíduos para que atuem de forma cidadã em todos os setores.

Partindo das experiências cotidianas dos agentes envolvidos nas práticas educativas, é possível a busca por um desenvolvimento prático-teórico dos fundamentos das ações sociais, pois a escola, como espaço sociopolítico, é o local adequado para trabalhar os conceitos que envolvem a cidadania. Desse modo, todos podem (re)construir a vida da comunidade com sua complexidade, procurando promover a dignidade, sempre. Para tanto, não basta teorizar sobre a cidadania na sala de aula, ou fora dela; é necessário tornar a vivência entre professores, alunos e comunidade uma prática de direitos e deveres, em que cada um desempenhe seu papel. É necessário, também, que os professores tenham uma visão crítica da realidade e

¹⁴ Derivação: sentido figurado. Desencadear pela própria presença ou existência (um processo); estimular, incentivar. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0a.

estejam conscientes do papel que desempenham, para que o desenvolvimento da cidadania, tornando-se referencial do comprometimento com as mudanças e priorizando a relação aluno-professor-comunidade, desencadeie a busca de uma nova relação indivíduo-Estado.

O exercício dos sujeitos na busca por consolidar os direitos humanos implica, primeiramente, na constituição dos indivíduos em cidadãos, subjetiva e objetivamente, ou seja, que se reconheçam e se respeitem como sujeitos de direitos a partir da atuação na sociedade.

Para se poder analisar compreensivamente a função do direito no processo de mudança social, para se poder lutar pela universalização da cidadania num contexto em que se chocam os interesses de pequenos-grandes grupos dominantes [...] e de sempre maiores parcelas de excluídos que vão perdendo seu espaço no mundo, as categorias da ideologia e da utopia cumprem função analítica importante. A dialética ideologia/utopia é um dos ingredientes do processo de construção da cidadania que não pode ser relegado, sob pena de não se compreender de todo a realidade atual (CORRÊA, 1999, p. 32).

A ação educacional precisa considerar a interação de todos os aspectos do ser humano com a sociedade na qual estão inseridos, inclusive os aspectos subjetivos. Porque, na medida em que vai aumentando a complexidade da vida de um grupo, a educação se torna cada vez mais relevante. Por isso, em nossos dias, é fundamental a reflexão sobre a realidade e a atuação responsável na sociedade, sem pôr em plano secundário as questões ideológicas e utópicas. Marilena Chauí, na obra “O que é Ideologia” (1980), descreve o longo processo histórico do termo ideologia, apresentando exemplos e concepções. Segundo esta autora,

a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção (2004, p. 43).¹⁵

No que tange ao significado do termo utopia, encontrado no dicionário Houaiss, refere-se a “qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-

¹⁵ Obra digitalizada. CHAUI, M. **O que é ideologia**. Revisor: José E. Andrade. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1980.

estar da coletividade”¹⁶. Por mais difícil que pareça, e mesmo que não se tenha receitas ou caminhos prontos, ainda assim, é possível lutar pela universalização da cidadania a partir do processo educativo.

1.4.1 - Liames entre educação e práticas sociais como fundamento para a cidadania

O processo de transformação da sociedade não é simples e, também, não é, apenas, o que temos presenciado nas práticas educativas. Muitas atividades de promoção da dignidade dos sujeitos e de suas comunidades são realizadas e não são divulgadas. Outras situações educacionais, no entanto, merecem ser repensadas e transformadas. Saviani (1997) propõe um método educacional que visa ao vínculo permanente entre educação e sociedade, como elo e como fundamento para a cidadania, a partir de cinco passos essenciais. Diferentemente do método tradicional, em que professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, nesse caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais.

Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos [...] o ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diretamente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com aluno cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1997, p 80).

As ações sociais não podem ser ignoradas nas práticas educativas, pois é imprescindível que o contexto social e os problemas que o constituem sejam constantemente

¹⁶ Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0a.

analisados, avaliados, contemporativizados e relacionados aos contextos; nisso, consiste o próximo passo do método educacional proposto por Saviani:

O segundo passo [...] neste momento, caberia a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (1997, p 80).

Aliam-se, assim, a produção e construção de conhecimentos imbricados no agir social, com o intuito de auxiliar na resolução dos problemas. O professor tem papel fundamental ao instrumentalizar os alunos para que possuam domínio técnico e, também, possam articular seus conhecimentos, conjugando com a realidade e fazendo interconexões para responder satisfatoriamente aos problemas detectados na sociedade.

Segue-se, pois, o terceiro passo [...]. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-lo diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro momento de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 1997, p 80).

Do processo de instrumentalização, sobressai-se o quesito conhecimento: conhecimento de mundo, de estratégias de ação, do histórico construído socialmente para enfrentar satisfatoriamente as demandas da comunidade, conhecimento liberto de enlacs que reduzem o campo de atuação aos problemas locais e pontuais, estendendo a ação ao entendimento das inter-relações dos processos sociais, econômicos e culturais.

Por alcançar tal propriedade de libertação das condições de opressão e exploração, os indivíduos atingem um nível de satisfação consciente que suplanta a essência do ser, influenciando de maneira significativa na expressão da sua verdade e constituindo o quarto passo do método educacional “chamemos de catarse [...]. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1997, p 80). Estes primeiros passos fundamentam e preparam para a prática social.

A prática social constitui o

quinto passo, finalmente, [...], compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese, em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 1997, p. 82).

É através de trocas e vivências que ampliamos nosso conhecimento, mudamos nossas ações e nossa forma de ver e sentir o mundo. Nas práticas educativas, o sujeito, ao experienciar os desafios do cotidiano, desenvolve conhecimentos e valores imprescindíveis para que sua atuação na sociedade seja marcada pela cidadania.

1.5 – Limites e possibilidades da construção do ser cidadão

Tendo plena consciência do fio tênue que caracteriza a ideologia social construída para mistificar o agir humano e, após analisarmos a relação entre cidadania e educação, propomos verificar como os processos educativos podem influir na transformação da sociedade, na busca pela redução das desigualdades, em que a cidadania seja um patamar alcançado por todos.

São muitas as mudanças que ocorreram, gerando conflitos, tensões e divisões sociais. Não menores são os usos de tecnologias e produtos que disseminam valores sociais, culturais, econômicos, políticos e morais na sociedade com o intuito de uniformizar os comportamentos. Mas, assim mesmo, temos a possibilidade de “controlar”¹⁷ e, a partir do uso deste controle, melhorar a vida de todos, coisa que parecia impossível em outros tempos e gerações anteriores. Necessário se faz, portanto, que pelo pleno exercício da cidadania se

¹⁷ Apesar da idéia sobre a sociedade de controle se apresentar sob o viés de instituições disciplinares, com declínio das funções mediadoras das instituições sociais, o entendimento que aqui apresento sobre a possibilidade de controlar advém do avanço da soberania do indivíduo que repousa na dialética entre a ordem natural das pulsões e a ordem da razão ou da consciência imposta pela organização social em que os sujeitos apresentam novas subjetividades constantemente reconstruídas no equilíbrio entre os elementos artificiais decorrentes do processo fluido de engendramento e de corrupção da própria subjetividade e os elementos naturais do processo evolutivo em busca do aperfeiçoamento do humano.

busque um desenvolvimento sustentável, possibilitando a criação de meios para sanar e atender às demandas existentes, sendo capaz de garantir o atendimento às necessidades e respeito aos direitos individuais e coletivos, também para as gerações futuras. A consolidação de práticas participativas potencializa conquistas essenciais para os diferentes agentes, mostrando-se ao alcance da população a possibilidade de garantir vida em plenitude.

Enfim, os limites e as possibilidades da construção do ser cidadão perpassam o entendimento do ideal de formação humana e sua ação na sociedade; em virtude disso, “aquele que esqueceu suas utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de indignar-se diante de toda e qualquer injustiça social não é um cidadão, mas também não é um marginal. É apenas um NADA¹⁸ que a tudo nadifica” (FERREIRA, 1993, p. 229). Da mesma forma, nas palavras do professor Cunha “quem olha e não enxerga, quem ouve e não escuta, toca e não sente; perdeu a possibilidade de reconhecer a realidade e de agir conscientemente, construindo novos conhecimentos e novas formas de ser e estar no mundo”¹⁹. Sendo assim, a possibilidade de avançar, na história, na conquista de direitos e na busca pelo bem estar de todos, ocorre quando nos damos conta de nossa incompletude e da necessidade de cooperação, para agir em prol da coletividade.

A educação é a ação humana capaz de auxiliar no processo de aperfeiçoamento de seres únicos – não para a perfeição, mas para a potencialização de seres cada vez mais humanos (FURLANI, 1995). Nessa perspectiva, reconhece-se que o conhecimento é sempre coletivo e não há conhecimento sem descentramento, diálogo, revolta, respostas lógicas, universalidade, risco, aposta, engajamento. No entanto, têm-se dificuldades em relacionar as coisas e entender a inter-relação, interdependência e a complexidade de tudo

porque fomos e somos continuamente treinados para não vê-la. Nós não vemos com os olhos. Aliás, até os próprios olhos precisam ser estimulados para aprender a ver. Uma criança que não recebe nenhuma luz nos seus olhos nos primeiros vinte dias da sua vida ficará cega. Os que conseguem enxergar através dos olhos precisam decodificar os sinais que vêm dos olhos na sua cabeça, no seu cérebro. Isto é, nós vemos com a cabeça. Por isso é que quando mudamos a cabeça, enxergamos as coisas de forma diferente. Em termos religiosos, isso se chama conversão. Em grego, a palavra conversão, *metanóia*, é composta por *meta*, que tem a ver com

¹⁸ Grifo da autora, com o qual não concordo plenamente porque o termo “nada” encerra uma idéia de coisa nenhuma, negação da existência e, sendo assim, não posso concordar em excluir ninguém ou alguém da condição humana, condição suficiente para que se realize o princípio do respeito à sua dignidade, independente de suas opções e ações. O que concordo, e por isso inseri esta passagem neste texto, é com o que a autora propõe como necessidade de defender ardentemente a pulsão pela vida através das ações, sonhos, utopias, paixões e capacidade de indignar-se e lutar pela transformação da sociedade.

¹⁹ Reflexão desenvolvida pelo Prof. Dr. CUNHA, J. L. da, em aula no curso de Mestrado em Educação, na disciplina “A Constituição do Campo Educacional: Entre Teorias e Práticas– PPGE/CE/UFSM, ministrada no primeiro semestre de 2008.

metamorfose, metáfora, metafísica, que significa transformação e para além de. Metamorfose é a mudança de forma. Metafísica, além do mundo físico, além da física. *Nóia vem de nous*, que tem a ver com horizontes de compreensão. O que é uma conversão religiosa? É uma experiência existencial que modifica a sua forma de ver o mundo, a vida e a você mesmo. Uma experiência que faz ver para além do que via antes e, por isso, faz ver de modo diferente (SUNG, 2002, p. 48).

Nesse sentido, é necessário ampliar o olhar, bem como a perspectiva de ação, ultrapassando o pensamento linear, compreendendo as imbricações complexas da existência (MORIN, 2006). É possível proporcionar, no ambiente escolar, atividades que enriqueçam as experiências e o convívio com os demais, conhecendo-se e (re)conhecendo o mundo e as suas conexões. Desse modo, tem-se a necessidade de cuidar daquilo que é específico da escolaridade, que é cumprir o papel de mediação para um projeto de sociedade melhor. Diante dos atuais paradigmas e concepções nos estudos científicos, culturais e sociais, é tempo de construir, experimentar e programar processos novos, que possibilitem o incremento de tendências humanizadoras universais, priorizando a emancipação dos indivíduos para a consolidação de uma sociedade de respeito e de compromisso social e ético com a dignidade da vida, de todos.

É inerente aos sujeitos o constante refletir sobre os valores da vida. Sendo assim, é necessário, também, perceber possíveis estratégias de superação das práticas educativas que não contribuam para a formação de cidadãos solidários, autônomos, conscientes, críticos, comprometidos e responsáveis pela construção de um novo e melhor modo de ser humano. Para Freire,

mudar o mundo é tão difícil quanto possível [...]. Portanto, é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que se coloca a questão da importância do papel da consciência histórica, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (2000, p.39).

Justamente pelo fato de estarmos sendo homens e mulheres, vivendo num tempo real, conhecendo os resultados do que a humanidade já produziu, onde acertou e onde errou, não se pode abrir mão de intervir no mundo, (re)conhecer e, em consequência, interferir no presente para a construção do futuro próximo melhor, tornando realidade uma sociedade mais justa. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Para conquistar a cidadania precisamos ousar cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o protagonista da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por

uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação a partir do exercício cotidiano de busca da cidadania plena.

Nesse sentido, as experiências e formas alternativas de convivência e desenvolvimento, imbricados em um conteúdo que se autodetermina e influencia reciprocamente as ações educativas e sociais, são possibilidades de mudanças significativas na sociedade em prol da efetivação da cidadania, a partir das práticas escolares.

Nessa perspectiva, a análise do desenvolvimento do *Programa Escola Aberta para a Cidadania*, criação da Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, realizado, em parceria com a UNESCO, nas escolas públicas, aqui atendidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com sede em Santa Maria, é de extrema relevância e pode oferecer alguns dados concretos a respeito do entendimento e da constituição do ser cidadão na atualidade. Este programa busca fortalecer e efetivar a interação das escolas com a sociedade em defesa de ações contundentes e permanentes no enfrentamento das demandas sociais, proporcionando experiências de cidadania. Conhecer o programa é apenas o primeiro passo para o caminho a ser percorrido pelos interessados em identificar mais uma opção de ação no campo educativo, buscando sucesso na promoção da cultura de paz, na inclusão social e na redução de violências.

Capítulo 2

ABRINDO AS ESCOLAS

Após considerar os encaminhamentos históricos acerca do entendimento da construção do conceito e de práticas de cidadania e a analogia que se pode realizar com a educação, chegou o momento de analisar as práticas sociais desenvolvidas nas escolas, sobretudo as que dizem respeito ao *Programa Escola Aberta para a Cidadania*, na escola *Edna May Cardoso*. O *Escola Aberta*, como ficou mais conhecido, é uma réplica do *Programa Abrindo Espaços*, idealizado e coordenado pela UNESCO. Assim, conta com princípios e características similares que consistem, basicamente, em abrir as escolas aos finais de semana, para desenvolver oficinas sócio-pedagógicas que integrem a comunidade escolar, a fim de minimizar a violência e promover situações de práticas sociais cidadãs.

As escolas, ao participarem destes programas, têm a oportunidade de atualizar as suas potencialidades e sua função social, através da promoção de vivências culturais, artísticas, esportivas, recreativas e profissionalizantes. O projeto do programa é construído coletivamente entre diretores, monitores, facilitadores de oficinas e coordenadores regionais, em encontros periódicos, promovidos pelas Coordenadorias Regionais de Educação ou Secretarias Municipais de Educação, contando com a avaliação e financiamento da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação (MEC).

As oficinas são ações complementares à proposta pedagógica da escola, desenvolvidas com a finalidade de vivenciar e solidificar a cidadania. Cabe salientar que

não se pretende, no entanto, afirmar que o Programa Escola Aberta tenha cunho eminentemente pedagógico, que interfira diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas aulas regulares das escolas públicas, uma vez que as oficinas são realizadas nos finais de semana, os coordenadores podem ser pessoas ligadas à comunidade, os participantes das oficinas nem sempre são alunos da escola e que os chamados “oficineiros” não são, obrigatoriamente, professores. Entretanto, o programa contribui para uma resignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade no final de semana para atividades que não sejam necessariamente vinculadas às disciplinas, possibilitando aos participantes, professores e alunos vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais livre das

imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade²⁰.

O objetivo geral do programa não deixa margens para dúvidas quanto às metas a serem atingidas e explicita que com tais atividades pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. Promover e ampliar a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para redução da violência na comunidade escolar são os objetivos específicos. “Espera-se, portanto, que o programa tenha como resultados o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade escolar, bem como a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania”²¹.

Por comunidade escolar, entende-se: todas as pessoas que participam do cotidiano escolar – alunos, professores, gestores, funcionários, pais, parentes, amigos, vizinhos e mais todas as pessoas que se sentem tocadas pela proposta e aceitam participar, sejam moradores da localidade ou não. Assim, embora os profissionais da escola não sejam obrigados a participar das atividades que se desenvolvem durante os finais de semana, abre-se a possibilidade de aproximação entre o cotidiano da escola e a vida da comunidade, transformando o espaço físico da escola em local de convivência e aprendizagem.

O *Abrindo Espaços* e o *Escola Aberta*, juntos, estão em aproximadamente “seis mil e quinhentas (6.500) escolas no país, atendendo a um público estimado de cinco milhões (5.000.000) de pessoas por mês. Ainda este ano serão abertas mais 1000 escolas no âmbito do *Escola Aberta*”²², promovendo novas formas de utilização do espaço público em favor da população.

Os programas postulam a finalidade de promover a resignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. A proposta não se restringe aos indicadores educacionais costumeiros, nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio

²⁰ Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf> 2007, p. 21 Acesso em: 20 de março de 2009.

²¹ Disponível no manual operacional do programa escola aberta em: <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf> Acesso em: 02 de novembro de 2008.

²² Notícia publicada no ano de 2005, pelo jornalista comunitário Gilberto Dimenstein, no Folha OnLine. Apesar desta notícia ser antiga serve para dar uma idéia inicial do número de pessoas envolvidas no programa. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd050805.htm>> Acesso em: 20 de março de 2009.

da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos, com vistas à qualificação profissional. A proposta de abrir a escola para promover a socialização, além das atividades educativas do cotidiano, pressupõe que a sociedade se beneficie do espaço público e da partilha dos diversos saberes que a comunidade pode promover a partir do programa.

2.1 – O Programa 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 dez anos, o programa, que ao abrir escolas públicas nos finais de semana, combina elementos de inclusão social e educação, solidificou-se e é a “primeira ação da UNESCO no Brasil a tornar-se uma política pública” (GOMES, 2008, p. 9)²³. 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.



24

O programa teve a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura como mentora e mantenedora inicial. A UNESCO é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas, fundada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de

²³ Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277por.pdf> >.

²⁴ Imagem do programa desenvolvido em Minas Gerais, disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/webnve/images/stories/easygallery/logo_abrindo_espao.jpg>

contribuir para a paz e segurança no mundo, mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Esta organização entende que não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos, ou publicar descobertas científicas, mas percebe que Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação são os meios para se atingir o objetivo da promoção da cultura da paz. Sendo assim, com o compromisso de oferecer estratégias de ações voltadas para a minimização da violência e para celebrar o Ano Internacional da Cultura de Paz, a UNESCO, lançou o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para Paz*.

Neste programa, as escolas públicas são abertas aos finais de semana para a realização de oficinas e ações diversas, que contemplam atividades de estímulo à expressão oral, artística, de desenvolvimento físico, reforço escolar, de convivência e sociabilidade, cidadania, dentre outras.

A Argentina foi o primeiro país da América do Sul a implantar um programa piloto.

En América Central, Honduras y El Salvador también están comenzando a discutir su implementación. El diseño del Programa Abriendo Espacios favorece la autonomía de la gestión local ya que puede adaptarse al capital social de las comunidades y a los recursos financieros disponibles, asegurando su sostenibilidad. El costo promedio mensual del Programa por alumno varía entre US\$ 1,00 y US\$ 2,00. Su flexibilidad hace posible una operación a escala cada vez mayor y permite a la UNESCO ejercer una de sus funciones: la transferencia de conocimiento, en este caso, El diseño de la metodología (a través de la capacitación y entrenamiento de los profesionales del Programa) y la planificación de su formato local. Actualmente, el Programa Abriendo Espacios y el Escuela Abierta abren conjuntamente más de 4.000 escuelas públicas los fines de semana en todas las regiones del país, beneficiando a aproximadamente 4 millones de personas.²⁵

No Brasil, o programa teve sua primeira versão no ano de 2000, inicialmente, nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. O Programa *Abrindo Espaços* é um projeto que foi convertido em política pública nacional tanto no Brasil como em outros países, e está presente em nível municipal, estadual e federal, com diversas denominações, como:

- Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz – Bahia;
- Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude – Rio de Janeiro;
- Escola Aberta para a Cidadania – Rio Grande do Sul;
- Escola da Família – São Paulo;
- Programa Abrindo Espaços – Sergipe²⁶

²⁵ Folder Abrindo Espaço – Disponível em:

<<http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/institucional/projetos/prograbrindoespacos/FolderAbrindoEspacosEspanhol.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2009.

²⁶ Disponível em:

Com este Programa, a UNESCO

tem contribuído para a definição de uma política pública que contemple a juventude e suas múltiplas necessidades, cumprindo com o papel promotor de uma cultura de paz e transformação da prática pedagógica. Neste sentido, a redefinição do papel da escola como escola-função foi um dos aspectos fundamentais do Programa, ampliando as oportunidades de acesso a atividades de lazer, cultura, esporte, arte e pertencimento a diferentes grupos, o que representa importante fator de transformação na vida dos jovens brasileiros mais afetados pela exclusão e expostos a situações de vulnerabilidade social²⁷.

As oficinas desenvolvidas aos fins-de-semana conferem maior diversidade nas atividades extracurriculares, com o objetivo de garantir a valorização do aluno e promover a comunicação e a interação entre a escola, a comunidade em geral e a comunidade escolar. As atividades sócio-educativas, proporcionadas para estimular os alunos a adquirir maior interesse pela instituição e pela comunidade local, contribuem sobremaneira para favorecer a inclusão social e a prática da cidadania entre a própria comunidade, suscitando, dessa forma, a ampliação das relações existentes no bairro.

As avaliações preliminares das atividades decorrentes dos programas dão conta que

en los últimos seis años por la Representación de la UNESCO en Brasil y por los socios del Programa Abriendo Espacios comprueban su éxito, principalmente con respecto a la reducción de los índices de violencia registrados en la escuela y en su entorno. Los datos indican una reducción de los crímenes contra las personas – homicidios y lesiones corporales – y el patrimonio, es decir, el equipamiento escolar. También se redujeron las faltas disciplinarias, que son aquellas que pueden ser resueltas en el ámbito de la escuela²⁸.

A redução da evasão escolar, da violência e da depredação da estrutura física das unidades educacionais são apenas três dos benefícios identificados pela coordenação dos projetos. Dentre os principais resultados demonstrados pelas avaliações do Programa, destacam-se:

1. O desenvolvimento de novas alternativas de convivência entre os jovens de diferentes grupos, em âmbito intra e extra-escolar, reduzindo, dessa forma, os índices de violência entre os jovens.

<http://74.125.47.132/search?q=cache:5k7aTJ_Ep6QJ:www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/institucional/projetos/progabriendoospacos+abrindo+espa%C3%A7os&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a> Acesso em 12 de janeiro de 2010.

²⁷ Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/abrindoospacos3>> Acesso em: 10 de setembro de 2008

²⁸ Folder Abrindo Espaço – Disponível em:

<http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/institucional/projetos/progabriendoospacos/FolderAbrindoEspacos_Espanhol.pdf> Acesso em: 20 de março de 2009.

2. O estabelecimento de maior aproximação e solidariedade entre os jovens, professores e a comunidade;
3. Melhorias significativas no ensino e na aprendizagem na medida em que melhora o clima escolar e a escola fica mais atrativa e mais atuante para os jovens e suas comunidades.
4. Observam-se, ainda, jovens que haviam abandonado a escola, retornando e retomando os estudos²⁹.

Os resultados positivos, mesmo que preliminares, dão conta de que o Programa é um processo que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude. Através das vivências nas oficinas e na interação com a comunidade, busca-se a integração dos seus componentes a um modelo de sociedade melhor e, simultaneamente, busca-se a transformação constante desta sociedade em benefício de seus componentes.

2.2 - A expansão dos programas como política pública educacional



30

Ao tomar por base a experiência idealizada pela UNESCO no ano 2000 – o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* –, o Governo Federal entendeu que o

²⁹ Notícia publicada no ano de 2005, pelo jornalista comunitário Gilberto Dimenstein, no Folha OnLine. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd050805.htm>> Acesso em: 14 de novembro de 2009.

³⁰ Imagem disponível no manual operacional do programa escola aberta em: <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf> Acesso em: 02 de novembro de 2008.

programa vinha produzindo resultados significativos para o fortalecimento da escola pública brasileira e para a promoção da cidadania. Assim, o Programa *Abrindo Espaços* teve uma versão nacional instituída através da Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004 (anexo 01), visando

ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país, promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares (MEC - Programa Escola Aberta, 2007, p. 13).

Tendo como princípios pedagógicos o Programa *Abrindo Espaços*, institui-se o *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, que está proposto como fundamentação para as ações de uma política pública governamental que, atualmente, está presente em todas as regiões brasileiras, e é um

programa que transfere recursos do MEC para que as escolas sejam abertas à comunidade aos sábados e domingos, a Escola Aberta já está presente em 1.786 instituições públicas de ensino das redes estaduais e municipais de 22 estados, especialmente nas regiões metropolitanas e áreas de risco social. A partir de agosto, o número subirá para 1.937, com o ingresso de 151 escolas de Sergipe (14), Acre (20), Amapá (20), São Paulo (72) e Paraná (25), que aderiram ao programa no primeiro semestre deste ano (2007).³¹

Este Programa tinha duração prevista de 40 meses; tendo iniciado em 2004, extinguir-se-ia no ano de 2007. No entanto, ainda permanece sendo executado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com os Ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte e da Cultura, contando com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Além destes, o programa conta com a colaboração das secretarias de educação e, desde 2004, o método consiste em que a escola seja e esteja aberta para a cultura, o esporte e o trabalho, voltando-se ao pleno desenvolvimento da juventude.

O projeto tem como fundamento, experiências realizadas em outros países, como Estados Unidos, França e Espanha, além das iniciativas já mencionadas anteriormente, na

³¹ Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=8578&interna=6 > Acesso em: 02 de novembro de 2008.

América Latina e Brasil, nos quais o trabalho com jovens nas áreas artística, cultural e esportiva mostrou-se eficaz, contribuindo para a mudança de comportamento, a melhora da auto-estima e o avanço positivo da relação dos jovens com a sociedade e da comunidade com a escola, minimizando a violência na escola e em seu entorno.

Pesquisas como a "Violência nas Escolas", realizada pela UNESCO, constata que o ambiente escolar tem sido invadido pela violência, na forma de tráfico de drogas, organização de gangues etc. Já o "Mapa da Violência", também da UNESCO, aponta elevadas taxas de mortalidade entre os jovens e revela que esses índices vêm crescendo nas últimas décadas. Segundo a pesquisa, hoje, as mortes entre os jovens se devem, prioritariamente, a "causas externas", principalmente acidentes de trânsito e homicídios, que ocorrem com maior frequência nos fins de semana, sobretudo pela ausência de alternativas de lazer, cultura e esportes.³²

Outras pesquisas ressaltam a preocupação dos próprios jovens com a falta de oportunidades, especialmente ao que se refere à profissionalização e ao mundo do trabalho. Partindo destes pressupostos, o Governo Federal implantou o Programa *Escola Aberta* como política pública educacional, com o compromisso de influenciar outras políticas e contribuir para mudanças, tanto no ambiente escolar quanto na vida dos jovens brasileiros. Nesse sentido, o Programa *Escola Aberta* se apresenta, no conjunto das prioridades governamentais, tanto no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino quanto no que se refere às políticas de redução de violência e projeção de novos panoramas para a juventude como facilitador das mudanças almejadas.

O programa *Escola Aberta* tem um orçamento de 60 milhões de reais, em recursos provenientes da União, disponível para a aplicação no programa, a partir do entendimento de que

a educação é fundamental para a estratégia de mudança social. Transforma-se em vetor de desenvolvimento e fortalecimento da democracia, assim como de redução permanente da desigualdade cultural, social e econômica. Reassume o seu papel precípua na tarefa de abolir as injustiças históricas e completar a obra de republicanização das instituições, promovendo um Brasil conhecedor de seus direitos, capaz de propor, de se organizar e lutar por sua liberdade (MEC - Programa Escola Aberta, 2007, p. 3).

O Programa busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades. A finalidade é estreitar as relações

³² Disponível em: < http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html > Acesso em: 20 de maio de 2009.

entre escola e comunidade e contribuir para a consolidação de uma cultura de paz. Entende-se, dessa forma, a necessidade da implementação de políticas públicas e de ações concretas na e da escola, com o objetivo de promover a convivência e a participação na própria ação construtora da cidadania. Por isso, as ferramentas são os movimentos sociais organizados, os espaços de construção cultural, entre outros, todos chamados a promover a educação, assumindo-a como direito de e para todos e, neste caso, também dever de todos, como fulgura na Constituição, no Art. 205: “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A construção coletiva do Programa revela dois aspectos importantes. Por um lado, caracteriza-se como excelente estratégia para a redução da violência escolar e, por outro, apresenta efeitos positivos na melhoria da qualidade do ensino e algumas alternativas profissionais. É notório que a redução da violência nas escolas contribui para a melhoria do bem-estar no ambiente escolar e favorece o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem, possibilitando sucesso escolar. No entanto, o mais importante é que o Programa *Escola Aberta* pode possibilitar a reconstrução da escola, tornando-a *locus* de experimentação da cidadania.

O Programa *Escola Aberta* vem se somar a outras iniciativas de importância inquestionável, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, no sentido de fortalecer a educação no Brasil. Iniciativas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, do Programa Brasil Alfabetizado, do Sistema Especial de Reservas de Vagas, as políticas de valorização da diversidade e tantas outras, todas com um objetivo comum: melhorar a qualidade da educação brasileira.³³

É importante destacar que o Programa é uma ação preventiva de inclusão e de melhoria da escola, representa um investimento relativamente baixo, se comparado com outros investimentos e, ao vislumbrar os resultados que proporciona à escola e à sociedade, tem-se a certeza da possibilidade de sua ampliação. Esta característica é de suma importância, pois se sabe que uma das condições para o avanço das políticas educacionais é a racionalização dos investimentos e melhoria do rendimento de projetos e programas com resultados operacionais de grande abrangência.

Ao abrirem-se as escolas nos finais de semana de forma a somar a competência das escolas e os saberes da comunidade com a participação de crianças, jovens, diretores,

³³ Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html> Acesso em: 18 de julho de 2009.

professores, funcionários e pais, permitindo-lhes o acesso a atividades de enriquecimento e desenvolvimento humano e cultural, ao mesmo tempo em que se estabelecem novas relações sociais entre estes sujeitos, torna-se possível vislumbrar um caminho seguro de configuração de experiências cidadãs, proporcionando aos participantes reconstituir esperanças de um futuro melhor, através das próprias experiências.

Para isso, é indispensável a parceria das secretarias de educação municipais e estaduais com o Ministério da Educação, que, embora já consolidada, deve ser ampliada, proporcionando a abertura de mais escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade.

Atualmente, estão em funcionamento escolas abertas em 22 estados, nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, Vitória e do Distrito Federal, e nas capitais de Alagoas (Maceió), Amazonas (Manaus), Ceará (Fortaleza, além do município de Maracanaú), Goiás (Goiânia), Maranhão (São Luís), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), Pará (Belém), Paraíba (João Pessoa), Piauí (Teresina), Rio Grande do Norte (Natal), Rondônia (Porto Velho), Roraima (Boa Vista), Santa Catarina (Florianópolis), Sergipe (Aracaju) e Tocantins (Palmas). O programa alcança atualmente, por mês, cerca de 2 milhões de pessoas das comunidades escolares em todas as regiões ³⁴.

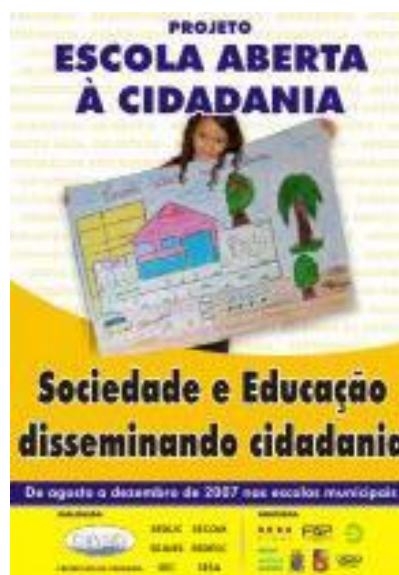
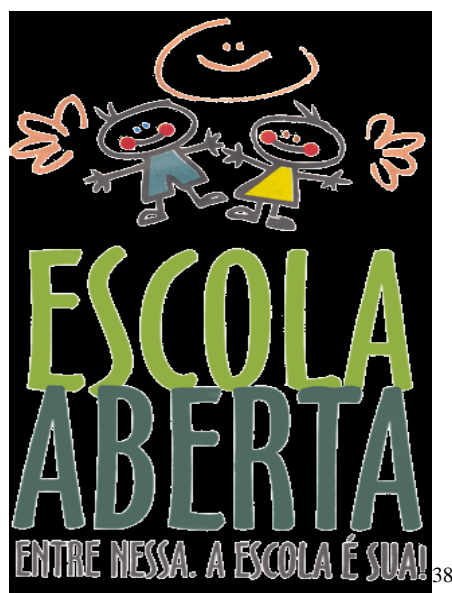
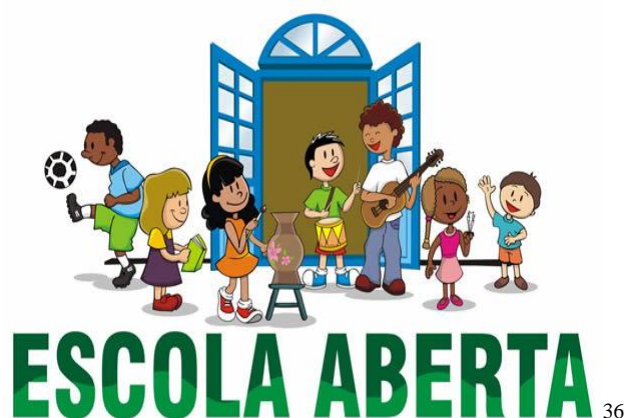
Sendo que

de outubro de 2004 a setembro de 2005, o programa passou a beneficiar 1,2 mil escolas em 66 municípios de seis estados nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Em 2006, já eram 1.258 "Escolas Abertas", em todas as regiões brasileiras, a partir da inclusão de Boa Vista, de Campo Grande e do Distrito Federal ³⁵.

³⁴ Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html > Acesso em: 16 de julho de 2009.

³⁵ Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html > Acesso em: 16 de abril de 2009.

Algumas imagens de divulgação do Programa nos auxiliam na compreensão de como o mesmo está organizado em diversas localidades:



³⁶Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude – Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/arquivos/Image/eventos/logo_escola_aberta.jpg> Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

³⁷ Programa no estado do Pará – Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://1.bp.blogspot.com/_5L9bByn59Jo/R6Od7EBbJuI/AAAAA/AAAAHk/UTtFkVeQwA/s320/logoPortasAbertas.jpg&imgrefurl=http://coletivojovempara.blogspot.com/2008_02_01_archive.html&usq=__IpiyqTvuUn02C3nbMnsGypldQuE=&h=320&w=305&sz=33&hl=pt-BR&start=108&um=1&tbnid=Tn0AfPxxHi6tXM:&tbnh=118&tbnw=112&prev=/images%3Fq%3Ddescola%2Baberta%2Bpara%2Ba%2Bcidadania%26ndsp%3D20%26hl%3Dpt-BR%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:pt-BR:official%26sa%3DN%26start%3D100%26um%3D1> Acesso em : 15 de janeiro de 2010.

³⁸ Imagem do folder do Programa no estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.mesdespachos.com.br/images/escola_aberta.gif> Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

O Programa vem sendo desenvolvido com parcerias governamentais nas três esferas de governo. A estrutura do Programa é composta, em cada escola, por oficinairos oriundos da comunidade ou da escola, e um coordenador; nas secretarias parceiras, por supervisores, um coordenador geral e três coordenadores temáticos; uma unidade local em cada estado e a coordenação nacional do Programa, integrada pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ambas do Ministério da Educação, entre outros parceiros governamentais.

As oficinas oferecidas no *Escola Aberta* são frutos do levantamento dos interesses da comunidade e da valorização dos talentos locais e também do oferecimento de oficinas promovidas pela coordenação nacional ou estadual que atendam à formação para a cidadania e a diversidade. As oficinas contemplam as áreas de educação, cultura e arte, esporte e lazer, saúde, informática e trabalho e têm como objetivos a informação, a cidadania, a recreação, o entretenimento ou a formação inicial para o trabalho.

Atualmente, os programas estão associados a uma série de ações integradas do poder público, que contribuem para o alcance dos resultados. São elas:

- *Escola que Protege* (no Brasil, o fenômeno da violência começou a ser tratado como uma questão pública relevante na última década, sendo incluído na agenda da sociedade civil e do poder público como um tema relacionado à luta pelos direitos humanos de crianças e adolescentes. É imperioso reconhecer o papel fundamental da escola na construção da cidadania de crianças e adolescentes, promovendo ações educativas e preventivas que revertam o atual quadro de violência a que estão sendo submetidas seja no ambiente familiar ou comunitário. Com este propósito, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD, implementou o Projeto Escola que Protege. Este projeto tem em sua estrutura o curso "Formação de educadores (as) - subsídios para atuar no enfrentamento a violências contra crianças e adolescentes", abordando a temática da violência física, psicológica, abandono, negligência, exploração sexual comercial e exploração do trabalho infantil. A SECAD integrou as ações dos programas Escola que Protege e *Escola Aberta* por terem objetivos próximos e também o ambiente escolar como cenário para o desenvolvimento de suas ações, de modo a garantir que todas as escolas participantes do Programa Escola Aberta incorporem efetivamente a rede de proteção à criança e ao adolescente);

- *Conexões de Saberes* (está associado ao *Escola Aberta* para oferecer a jovens universitários de origem popular a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos, para que, a partir disso, possam intervir em sua comunidade. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em

³⁹ Programa no estado do Piauí – Disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/_U7X9qHFq28/RwPQ_VFTGII/AAAAAAAAXs/QuB_ZRQuEWY/s400/projetoescolaaberta.JPG&imgrefurl=http://projetoaliancamandu.blogspot.com/&usq=OM90dVoOJiLpDwawz0cdTUPyRg8=&h=208&w=145&sz=11&hl=pt-BR&start=79&um=1&tbnid=fP_qAfRiN-IUdM:&tbnh=105&tbnw=73&prev=/images%3Fq%3Ddescola%2Baberta%2Bpara%2Ba%2Bcidadania%26ndsp%3D20%26hl%3Dpt-BR%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:pt-BR:official%26sa%3Dn%26start%3D60%26um%3D1> Acesso em : 15 de janeiro de 2010.

espaços populares. Os participantes do programa recebem apoio financeiro e metodológico);

- *Pintando a Liberdade* (o programa foi criado há nove anos para dar apoio logístico aos programas sociais e esportivos do Ministério dos Esportes, tem por finalidade ensinar aos presos um novo ofício e, ao mesmo tempo, suprir a carência de materiais esportivos nas escolas públicas. A integração desses dois programas não se limita ao fornecimento de materiais esportivos para a realização de atividades nas escolas. Além de fornecer 12.600 bolas de cinco modalidades esportivas, o Ministério dos Esportes também é responsável pela formação dosicineiros de esporte e dos professores de Educação Física de todas as escolas participantes do *Escola Aberta*);

- *Fórum das Estatais* (as ações desenvolvidas no âmbito do Fórum são voltadas para a execução de uma política educacional de inclusão e justiça social. Em relação ao *Programa Escola Aberta* as estatais vão financiar, a partir do segundo semestre de 2006, a implementação de oficinas nas mais variadas áreas de interesse da comunidade. A Caixa Econômica Federal (CEF) doará cinco mil computadores, o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) capacitará profissionais para auxiliar na formação de oficineiros que trabalhem com software livre, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio de chamadas públicas, já começou a financiar projetos de pesquisa com vistas à produção e ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras para educação inclusiva, aplicadas ao programa *Escola Aberta*)⁴⁰.

Com a adoção deste conjunto de programas, instituídos como políticas públicas educacionais, o MEC visa à possibilidade de influenciar outras formas de atuar, tanto no campo sócio-político como no educacional e, assim, contribuir para mudanças, tanto no ambiente escolar quanto na vida dos jovens brasileiros.

O Programa *Escola Aberta* é avaliado sistematicamente por órgãos do governo brasileiro e pela UNESCO, além de ser permanentemente monitorado pelo FNDE e por outros parceiros. Até meados de 2006, foram oferecidas cerca de três mil oficinas, que tiveram a participação de aproximadamente 200 mil pessoas, por final de semana. Por isso, a tendência é manter-se e crescer. O Programa *Escola Aberta*, sob as diversas denominações que veio recebendo no desenvolvimento da articulação governo, escola e sociedade, em prol da efetivação da conscientização da possibilidade de consolidar as ações voltadas para a minimização da violência e valorização da cidadania, entra numa perspectiva de transformação da sociedade rumo a formas de organização do espaço público educacional e comunidade escolar, tornando-os mais democráticos e mais participativos.

No Rio Grande do Sul, o Programa passou a ser política pública através do Decreto Estadual N° 45.464, de 30 de Janeiro de 2008, (Anexo 02), que considerou os resultados positivos e a necessidade de redefinir a legislação vigente para prorrogar o projeto.

⁴⁰ Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html Acesso em 14 de maio de 2009.

O Acordo de Cooperação Técnica do *Projeto Escola Aberta para a Cidadania* sofreu duas revisões substantivas enquanto executado, e teve a sua conclusão prevista para o término na gestão governamental que o implementou no Rio Grande do Sul, em dezembro de 2006. Esse prazo foi posteriormente prorrogado até março de 2007, para possibilitar ao novo governo a análise e a definição de seus rumos. Na oportunidade, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), interveniente, em nome do governo brasileiro, no acordo internacional que promove o projeto, pronunciou-se pelo urgente posicionamento do Governo do Estado em concluí-lo ou decidir pela sua institucionalização como política pública (SARI, 2008, p. 191).

De projeto de cooperação técnica internacional passou, então, a ser um programa estadual de educação, conferindo avanços significativos ao reconhecimento da importância de tal programa e, ao mesmo tempo, aos desafios a serem enfrentados pelas escolas, pela secretaria e pela sociedade. Desse modo, é possível verificar, na legislação, que as escolas deveriam possibilitar espaços de ação para que seja possível reestruturar a função social da escola, tornando-a um espaço público de consolidação da cidadania.

2.3 – O Programa Escola Aberta para a Cidadania no Rio Grande do Sul



41

O Projeto *Escola Aberta para a Cidadania* foi proposto ao Estado do Rio Grande do Sul em agosto de 2003, a partir da análise do contexto sócio-educativo do povo gaúcho, que evidenciou a falta de alternativas e de espaços culturais, artísticos, esportivos e de lazer nos bairros periféricos das cidades. Marisa Timm Sari, membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, relata que

[...] não foi fácil esse primeiro ano de implantação. A proposta inovadora rompia com costumes arraigados, pois a maioria das escolas mantinha seus espaços fechados aos finais de semana. Houve grande resistência por parte dos professores receosos de perder seu descanso semanal e de serem obrigados a aumentar sua carga horária. As equipes diretivas das escolas temiam que a abertura dos espaços no sábado e no domingo tumultuaria o ambiente escolar, aumentando a depredação e a violência. As comunidades, por sua vez, mostravam desconfiança e queriam conhecer melhor a proposta antes de fazer sua adesão. Tudo previsível e possível de enfrentar, mas exigindo muito empenho e dedicação da equipe coordenadora do projeto constituída na Secretaria de Educação (SARI, 2008, p. 173).

⁴¹ Disponível em:

<<http://portal.unesco.org/education/en/files/48150/11574450351PEACERGS.jpg/PEACERGS.jpg>> Acesso em: 20 de março de 2009.

No entanto,

no momento daquele governo, (2003) se dizia muito que “A Menina dos olhos” da Secretaria de Educação (do secretário Fortunati) era o projeto *Escola Aberta para Cidadania*. Então não foram medidos esforços para que esse projeto, realmente, fosse implantado e consolidado por suas ações. Com efetiva participação da comunidade, com legitimidade daquilo que estava sendo proposto que eram os quatro pilares do projeto: a democratização do espaço público, a formação para a cidadania, o enfrentamento e combate a violência (na promoção da cultura da paz) e o protagonismo juvenil (AMETISTA)⁴².

Por isso,

o Projeto *Escola Aberta para a Cidadania* teve início em 50 escolas da rede pública estadual, situadas em doze das trinta Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 19 municípios do Estado (Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Caxias do Sul, Pelotas, Passo Fundo, Santa Maria, Guaíba, São Jerônimo, Bagé, Rio Grande, Soledade, Canoas, Sapucaia do Sul, Esteio, Gravataí, Viamão, Cachoeirinha e Alvorada).⁴³

Por conseguinte, preocupados em implementar uma educação que promova o desenvolvimento sócio-educacional para toda comunidade escolar, a UNESCO, em parceria com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em abril de 2003, recomenda o Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, a ser desenvolvido nas escolas estaduais, do RS, promovido pela Secretaria de Educação e supervisionado pela Coordenadoria Regional de Educação. Neste mesmo ano, a 8ª CRE (Coordenadoria que abrange a região de Santa Maria) atendeu à solicitação e à recomendação do Governo Estadual, aceitando promover o Programa junto a duas escolas estaduais em Santa Maria: a Escola Estadual Érico Veríssimo e o Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso. O objetivo do Programa é audacioso e pretende superar o modelo tradicional de escola voltada para si mesma, encerrada dentro de seus muros, com seus espaços e equipamentos ociosos em finais de semana. É um modelo diferenciado de escola que nasce com concepções que proporcionam o desenvolvimento integral do ser humano.

⁴² *Ametista* é a coordenadora do programa na região abrangida pela 8ª CRE A escolha do nome desta colaboradora se deve, em primeiro lugar, por sua cor (“muita luz violeta” para você minha querida amiga) e, também, porque tem brilho vítreo, transparente e translúcido. Diz-se que “na mitologia grega, Dioniso, o deus do vinho, desprezado pelos mortais, jurou jogar tigres contra a primeira pessoa que encontrasse... A bela Ametista, a caminho do templo da deusa Diana, foi a primeira a passar e acabou sendo atacada pelas feras. Vendo seu desespero, Diana decidiu transformá-la em um cristal para aliviar sua dor. Arrependido, Dioniso despejou vinho sobre a pedra, que adquiriu então a cor violeta”. Disponível em: <<http://www.girafamania.com.br/tudo/pedra-ametista.htm>>

⁴³ Folder Abrindo Espaço – Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/institucional/projetos/progabriendoospacos/FolderAbrindoEspacos_Espanhol.pdf> Acesso em: 20 de março de 2009.

As oficinas e demais atividades desenvolvidas nas escolas, aos finais de semana, são definidas por meio de consulta às comunidades. A maioria dos oficinairos é da própria comunidade; outros são alunos de universidades, membros de organizações não governamentais ou voluntários. Estas atividades variam de escola para escola, de acordo com a região do estado onde estão inseridas. São oferecidos, por exemplo, futebol, handebol, basquetebol, voleibol, futsal, *taekwondo*, capoeira, xadrez, pingue-pongue, dama, yoga, expressão corporal, teatro, pintura em tecido, fuxico, crochê, violão, percussão, danças gaúchas, dança moderna, dança de rua, reiki, hip-hop, cabeleireiro, manicure, grafite, cestaria, corte e costura, modelo e manequim, jardinagem, espanhol, informática, eletrônica e, ainda, atividades para a Terceira Idade, entre outras.

A proposta pedagógica do Programa está vinculada a alguns eixos indicados pelo Governo Federal que priorizam a transversalidade e propõem os seguintes princípios a serem observados no planejamento das oficinas e nas abordagens dos seus conteúdos:

- Solidariedade (ética da cooperação)
- Respeito à diversidade: cultural, étnica, lingüística, religiosa, de orientação sexual, de classe social
- O trabalho como meio de transformação do homem e da sociedade
- Preservação do meio ambiente (patrimônio natural e construído)
- Autonomia⁴⁴.

Ao reconhecer o Programa *Escola Aberta* como potencializador da interação com o outro e com o saber ao alcance da efetiva ação educativa, necessita-se delimitar os objetivos e princípios pedagógicos que orientam a prática das oficinas, realizadas no Programa, reconhecendo a necessidade de aceitar a condição de construção e reconstrução permanente dos ideais humanos. Afinal, “é do encontro entre valores sociais e institucionais que resulta a consolidação de uma democracia substantiva que se traduza pelo cultivo cotidiano do respeito à diversidade, a liberdade, a solidariedade e a cidadania, entre outros valores inscritos na ordem constitucional” (TINOCO & SILVA, 2007, p. 8).

Na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social efetivo, precisa se referir, por exemplo, não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade, e de participação. A cidadania, assim, pode ser entendida como uma forma de construção ativa e não somente como um modo informado de participação social, política (GARCIA, 2008, p. 70).

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf> Acesso em 05 de julho de 2009.

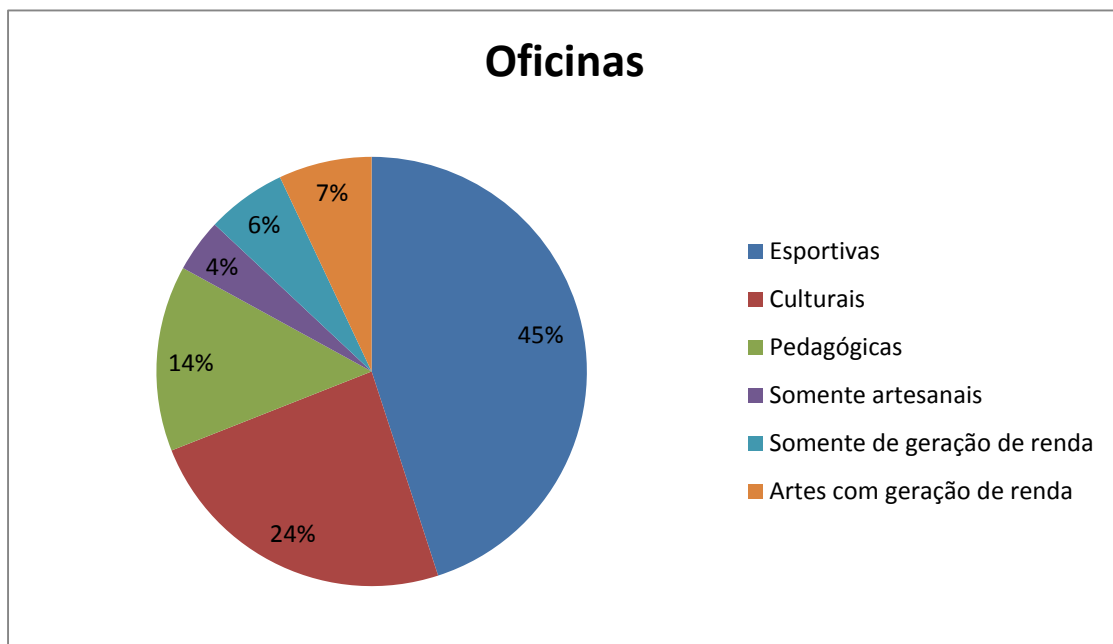
Dessa forma, a proposta pedagógica do Programa *Escola Aberta*, evidencia a opção política por conceitos como apropriação democrática do espaço público, valorização das culturas locais, celebração das diferenças no âmbito da igualdade perante a lei e socialização do saber como promoção de autonomia e de participação social.

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

Nesta programação, destacaram-se as seguintes atividades:

- Dos 8 aos 80 Jogando na Escola Aberta – realizada em nível escolar, municipal, regional (I, II e III) e estadual, visando à participação de pessoas de diferentes faixas etárias, em diversas modalidades esportivas: coletivas (atletismo/revesamento, voleibol, basquetebol, futsal, futebol, bocha e bolão), individuais (atletismo/corrida, dama, futebol de mesa, rústica, taekwondo, jidokwan, tênis de mesa e xadrez); recreativas (taco-bola e pipa).
- Festival de Música – realizado em nível regional (nove pólos) e estadual, visando estimular a aprendizagem da música brasileira entre os jovens, com composições inéditas em vários estilos e gêneros musicais.
- Escola Aberta em Dança – festival realizado em nível regional e estadual, para estimular a dança e a expressão corporal, em diversos estilos, nas escolas abertas (SARI, 2008, p. 184).

Relação das oficinas desenvolvidas no ano de 2003 e sua respectiva classificação:



45

⁴⁵Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_aberta.jsp?ACAO=acao2> acesso em: 10 de janeiro de 2010.

A partir desta relação, percebe-se a supremacia das oficinas esportivas e culturais. Por meio do acompanhamento da equipe central da Secretaria da Educação e de um coordenador em cada órgão regional de educação e, também, através dos relatórios enviados pelas escolas, foi possível verificar que, em 2003, houve a participação média de 150 pessoas por final de semana, em cada escola, demonstrando o êxito e a necessidade de ampliar o Programa e consolidá-lo.

É importante salientar que em 2005, ocorreu a parceria firmada entre o Projeto Escola Aberta para a Cidadania e o Programa Escola Aberta desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em cooperação com a UNESCO. Nessa oportunidade, 50 escolas estaduais abertas da região metropolitana de Porto Alegre foram integradas ao referido programa nacional, recebendo repasses de recursos e oportunidades de formação continuada. O aporte financeiro do MEC às referidas escolas estaduais permitiu à SE/RS incluir mais nove escolas do interior (SARI, 2008, p. 185).

Foram realizadas, ainda, outras atividades que mobilizaram a maioria das escolas integrantes do projeto, como: Mostra de Arte e Cultura, I Encontro Nacional de Capoeira pela Paz, Colônia de Férias no Litoral, Acampamento Crioulo e o Concurso “Nossa Escola, minha casa bonita e florida”. A partir de 2006, a tendência foi diminuir a realização das mencionadas atividades interescolares, por serem muito onerosas e, em 2007, a opção foi priorizar a qualificação das oficinas nas escolas, com ajuda de custo aos oficinairos, visando a assegurar a programação oferecida a todos os participantes.

Os relatórios de progresso do Projeto *Escola Aberta para a Cidadania*, de 2004 a 2007, destacam a realização de inúmeros eventos de formação, entre eles:

- 13 encontros estaduais e 21 encontros regionais para diretores, monitores comunitários, dinamizadores, oficinairos e coordenadores regionais;
- 10 encontros estaduais para os coordenadores regionais;
- 6 encontros para novas escolas e respectivas comunidades;
- 2 encontros para dinamizadores;
- 2 seminários sobre educação ambiental e capacitação de agentes prevencionistas, em parceria com o Programa de Educação Ambiental Compartilhado (Peac);
- 2 encontros estaduais para voluntários;
- 1 encontro estadual para multiplicadores de oficinas sobre empreendedorismo, em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae);
- 1 encontro e 1 oficina, de âmbito estadual, sobre Educação Patrimonial para coordenadores regionais, diretores e professores;
- 1 seminário estadual para apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de avaliação da UNESCO e SE/RS (SARI, 2008, p. 188).

Cabe salientar que a parceria com o MEC contribuiu para qualificar a formação do pessoal envolvido, através de encontros regionais, realizados com o apoio do Ministério dos

Esportes, e as oficinas de cultura para a participação das escolas abertas na 6ª Bienal do Mercosul, bem como as reuniões e seminários realizados em Brasília e em diversos estados.

Além disso, anualmente, o Escritório da Representação Nacional da UNESCO, em Brasília, “desloca técnicos de seus setores (desenvolvimento social, assessoramento jurídico, pesquisa, orçamento, contabilidade, licitações e contratos), para realizar treinamentos e reuniões com a coordenação do projeto, de acordo com o programa nacional e as demandas da SE/RS” (SARI, 2008, p. 189).

Este Programa faz a diferença para a escola e para o seu contexto. No entanto, por ser uma proposta inovadora que depende para o seu êxito, de ação articulada da escola com as famílias e, ainda, de trabalho solidário e espontâneo, comprometido com a proposta promotora de cidadania, necessita de continuidade, de acompanhamento e de realimentação. Trata-se de um processo de integração escola-sociedade nas comunidades mais vulneráveis, portanto, um trabalho contínuo, em que cada local terá suas particularidades, sucessos, fracassos e expectativas. Assim, propomos verificar a situação real desenvolvida na escola Edna May Cardoso.

Capítulo 3

O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO

O colégio situa-se na Quadra 28, Rua 09 da Cooperativa Habitacional (COHAB) Fernando Ferrari, em Camobi, no município de Santa Maria. Os níveis escolares de atendimento compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos – manhã, tarde e noite. Atualmente, atende cerca de 700 alunos e conta com 61 professores e 15 funcionários.

A escola obteve o Decreto de Criação, em 10 de dezembro de 1982, sob o número 30.984, publicado no Diário Oficial em 10/12/1982, e a Portaria de Autorização de Funcionamento número 00365, de 18/03/1991, publicada no Diário Oficial de 27/03/1991. Através do Parecer número 148/1992, o colégio obteve autorização para a introdução do noturno como turno integrante de funcionamento. Pelo Parecer número 350/96 – CEE, em 26/01/1996 a escola alcançou a autorização para o funcionamento do jardim de infância, nível B, publicado no Diário Oficial em 13/03/1996. O Ensino Médio teve autorização oficializada em 28/03/2001, no entanto ainda se aguarda a regulamentação através de decretos e pareceres.

3.1 – Como foi a conquista do Núcleo Habitacional – a COHAB

O Núcleo Habitacional COHAB Fernando Ferrari é, relativamente, jovem na história da cidade de Santa Maria (que conta com 152 anos) e tem uma especificidade que merece ser aqui narrada. No ano de 2009, o Núcleo Habitacional completou 25 anos, tendo seu início através da organização e reivindicação dos funcionários da UFSM. O argumento de solicitação para que fossem construídas casas populares era para que os funcionários não

precisassem gastar muito tempo e dinheiro deslocando-se do centro da cidade para o bairro Camobi para trabalhar e teve como apoiadores: deputados, prefeito, vereadores e o então Reitor da Universidade, bem como a associação de moradores do bairro, SACA – Sociedade Amigos de Camobi. Sendo assim, foi desapropriada, pelo Governo Estadual, uma área de 25 hectares, próxima ao Campus da UFSM, localizada ao lado esquerdo, sentido campus-centro, no ano de 1981. A verba para a construção das casas teve origem “no FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e empréstimo junto ao ex-BNH (Banco Nacional de Habitação)” (SOARES, 1997, p.10).

A COHAB, como é conhecida no bairro, iniciou-se a partir da organização e reivindicação de um grupo de pessoas que entendiam que a moradia constitui um direito social. Esta idéia mais tarde foi incorporada na Constituição Federal, com a Emenda Constitucional nº 26, de 2000, no Art. 6º com a seguinte redação: Capítulo II – Dos Direitos Sociais “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança”. O texto da Constituição falava, antes, em propriedade, mas não estendida a garantida do direito de possuir moradia a todos os cidadãos. A luta pela moradia não é uma luta inédita e nem inovadora, mas termos essa experiência tão próxima de nossos olhares auxilia a compreensão e esclarecimento do contexto em que a pesquisa se delinea.

Inicialmente, foram construídas 400 casas, sendo que o contrato definitivo entre os mutuários e a COHAB ocorreu em 1984. Curiosamente, a maioria das pessoas que tiveram o cadastro aprovado para serem os proprietários das casas nesta localidade, não foram os funcionários da UFSM, uma vez que não atendiam à exigência de renda de no mínimo 2,5 salários (piso nacional), determinada pela COHAB, para que pudessem adquirir o imóvel.

Posteriormente, ocorreu a “invasão/ocupação” de uma área que havia sido destinada à construção de blocos de apartamentos e uma parte da área verde do núcleo, que estavam sem construção e sem infra-estrutura adequada, respectivamente, totalizando 96 lotes invadidos. As famílias que ocuparam os terrenos passaram a pagar, de forma parcelada, mediante carnê, uma quantia que dizia respeito ao pagamento do terreno, para a COHAB, sendo exigida a construção das moradias em prazo determinado. Todavia, estes proprietários teriam autonomia para construir as suas casas como quisessem ou pudessem, isto é, sem a arquitetura padrão, utilizada pelo consórcio construtor das demais casas. Posteriormente, foram invadidas, ainda, áreas que fazem o contorno do núcleo e as margens da Sanga Lagoão do

Ouro⁴⁶, que cruza o núcleo em toda a sua extensão. A invasão se reflete em vários sentidos dentro da comunidade, que ficou sem uma área de lazer, ferindo o plano Diretor da Prefeitura Municipal, que define a existência de uma área verde em todos os bairros, vilas e núcleos. Sendo assim, os mutuários não conseguiam a escritura definitiva de suas residências, mesmo após terem quitado o imóvel.

No ano de 2009, no seu vigésimo quinto ano de existência, ocorreu uma espécie de ampliação da COHAB, a partir de financiamento da Caixa Econômica Federal para construção da casa própria, medida amplamente divulgada pelo Governo Federal. Tal medida governamental proporcionou alteração na configuração do núcleo e a inserção de muitas pessoas que não conhecem o histórico de sua criação. Situação plenamente entendida, na medida em que é comum o movimento das populações, ora criando vínculos, ora estabelecendo competição e o desaparecimento da sociedade de parcerias.

Estima-se que a população atual do núcleo seja aproximadamente 2.000 moradores, sem contar com os novos residentes da parte ampliada, sendo que grande parte dos habitantes, em idade escolar, frequenta o C. E. Edna May Cardoso. A comunidade também frequenta o espaço físico da escola, principalmente aos finais de semana, participando do Programa *Escola Aberta para a Cidadania*.

⁴⁶ Não encontrei registro do nome desta sanga. No entendimento popular, seria por onde escoo o esgoto, que é coletado em diversas vilas adjacentes e atravessa a UFSM.

3.2 – O Colégio e sua História



47

No ano de 1982, os moradores do Núcleo Habitacional Fernando Ferrari, fizeram um levantamento das necessidades do local, solicitando aos poderes públicos a criação de uma escola para que os seus filhos pudessem estudar sem ter de percorrer uma distância consideravelmente longa até a escola mais próxima. Assim, através de um esforço da associação de moradores do núcleo, em conjunto com a direção da Escola Estadual de 1º e 2º graus Professora Margarida Lopes, teve início a construção de um prédio de madeira, pré-fabricado, ao estilo “brizoleta”, que já havia sido utilizado por outro estabelecimento de ensino, sendo doado para a COHAB ⁴⁸. No entanto, antes do término da construção ocorreu um forte vendaval, que destruiu tudo o que havia sido feito, sendo necessário recomeçar a construção. Dessa forma, a escola iniciou o funcionamento precariamente.

Em 1986, a escola teve seu funcionamento definido como uma extensão da E. E. de 1º e 2º graus Prof^ª. Margarida Lopes, que cedeu professores, orientadora educacional e funcionários para o efetivo funcionamento de quatro salas de aula, sendo uma turma de cada

⁴⁷ Fotografia tirada em 20/06/2009 de grafite produzido por alunos, através de concurso, no muro da escola. *Grafite* é o nome dado às inscrições feitas em paredes, desde o Império Romano. Considera-se *grafite* uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para esta finalidade. Por muito tempo visto como um assunto irrelevante ou mera contravenção, atualmente o grafite já é considerado como forma de expressão incluída no âmbito das artes visuais, mais especificamente, da *street art* ou arte urbana - em que o artista aproveita os espaços públicos, criando uma linguagem intencional para interferir na cidade. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Grafite_\(arte\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Grafite_(arte))

⁴⁸ Dados coletados no Projeto Político Pedagógico da escola.

série a partir da 4^a até a 7^a série; a escola aumentou gradativamente na medida em que aumentou a demanda e contrataram-se professores para atender as séries das turmas do currículo por atividades (1^a a 3^a séries). Apesar das dificuldades físicas e com déficit de recursos humanos e de materiais, aos poucos a escola começou a se consolidar como referência no bairro.

Calamitosamente, outro forte vendaval atingiu o prédio da escola, que desabou, em 16 de julho de 1987. Interrompeu-se, assim, o trabalho educacional, que foi retomado após muitas reuniões e empenho de várias pessoas ligadas à comunidade. Então, de forma improvisada, foi possível dar continuidade às aulas, em caráter precário e emergencial, nas dependências do salão da associação comunitária, no antigo mercado “Xavante”, localizado no Núcleo, e na creche da UFSM - Ipê Amarelo.

Em 1988, foi construído um prédio, através do mutirão dos próprios moradores da COHAB, para que pudessem reunir as classes que estavam espalhadas e dar continuidade às atividades letivas, sem novas interrupções. Nesse prédio, hoje funciona o CTG Sepé Tiarajú, também conquista da comunidade.

No ano de 1990, a escola passou a funcionar no novo prédio, no local anteriormente destinado à escola e em que está até hoje. No ano seguinte, passou a existir, finalmente, como Escola Estadual de 1^o Grau Professora Edna May Cardoso. Em 1999, através de grande mobilização de pais, alunos, professores, amigos, parentes e comunidade escolar em geral, conseguiram colocar como demanda da comunidade, no Programa “Orçamento Participativo” (O.P.)⁴⁹, do Governo do Estado, a construção de três salas de aulas e banheiros, absolutamente necessários para a implantação do Ensino Médio na escola. Já em 2001, entrou em funcionamento este nível de ensino. A mobilização da escola e da comunidade continuou, na organização e reivindicação de uma quadra poliesportiva como espaço para a prática de esportes, lazer e eventos. Atualmente, a escola possui uma quadra coberta, mas teve outros encaminhamentos para esta conquista, uma vez que o Programa “Orçamento Participativo”, não teve continuação, devido à mudança de partido político no governo do estado.

Cabe considerar que, apesar das ações terem sido efetivadas por órgãos governamentais, é evidente que a implantação e o sucesso da escola ocorreram, exclusivamente, devido à participação popular, demonstrando que a noção de cidadania foi apreendida pela prática da conversa, da organização, do respeito pelo outro, da cooperação, da

⁴⁹ O Programa Orçamento Participativo, do Governo Estadual do PT – Partido dos Trabalhadores, propunha uma postura ética, de transparência e de visibilidade da aplicação das verbas públicas, possibilitando minimizar as carências e demandas por investimentos em todos os locais em que houvesse mobilização popular; no entanto, as demandas que foram votadas e escolhidas nos últimos anos pela população não tiveram sua implementação.

solidariedade, da vontade política de mudança e de melhoria das condições de vida da população, bem como, da consciência de que a verdadeira democracia deve ser respeitadora dos direitos humanos. Este entendimento veio antes da promulgação destes direitos na Constituição. Nasceu e consolidou-se na conquista da moradia, do posto de saúde, do posto da Brigada Militar, da construção da escola e de áreas de lazer. Os moradores do Núcleo Habitacional já tinham um histórico de mobilização e reivindicação de soluções para os seus problemas, antes da escola; a própria COHAB é exemplo disso. Dessa forma, entende-se que é possível alcançar e manter os direitos adquiridos, ampliando-os para a vida digna constante, num mundo em que a competição, a violência e a exclusão social surgem como determinantes cada vez mais eminentes.

3.3 – A preocupação com a violência escolar e em seu entorno

Como já foi dito, o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* teve como base o Projeto *Abrindo Espaços*. Ambos os programas consistem na abertura das escolas públicas aos finais de semana, com o propósito de desenvolver atividades desportivas, artísticas e socioculturais com alunos, familiares e comunidade escolar em geral. Os objetivos dos programas são tentar minimizar as “violências” ocorridas nas escolas e em seu entorno, bem como proporcionar aprendizados diversificados a partir das oficinas ministradas.

A utilização do termo “violência” no plural refere-se ao fato de que o programa não tem a pretensão de obter a redução da violência urbana em sentido amplo, mas, sim, resultados no que se refere a algumas violências ocorridas no ambiente em que as atividades são desenvolvidas: depredação da escola; furto, violência física e verbal, além de outras⁵⁰.

Os programas visam contribuir para a (re)significação da escola pela comunidade e para a construção do entendimento de pertencimento por alunos ou grupos de alunos ligados a fenômenos de violência escolar advindos dos mais diversos motivos, como a reação ao fracasso na aprendizagem ou mesmo como resposta à violência simbólica exercida pela escola.

⁵⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf > p.3 Acesso em 05 de julho de 2009.

Sendo assim, para a criação do Programa *Escola Aberta*, a Secretaria Estadual de Educação realizou estudos sobre a participação e o envolvimento de crianças e adolescentes em atos violentos no Brasil e no Rio Grande do Sul. Utilizando dados estatísticos da UNESCO e do “Relatório Infância na Mídia”, organizado pela ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância), em parceria com o Instituto Ayrton Senna – 2002/2003, desse modo, constatou-se que, no Brasil, grande número de crianças e jovens está envolvido em atos violentos, como homicídios, maus tratos, raptos/seqüestros, roubos, furtos, tráfico de drogas e outros crimes, sendo vítimas ou agentes. No RS, utilizou-se o relatório “Violência no Ambiente Escolar – Ações Concretas na busca de soluções”, realizado em agosto de 2002 com a promoção da Assembléia Legislativa do Estado e o apoio da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, encontrando os seguintes dados:

- O RS ocupa o 2º lugar no número de jovens que consomem drogas ocasionalmente dentro das escolas – 27,5%;
- No consumo de drogas ilícitas, o RS é o 1º junto com o RJ;
- No consumo de drogas lícitas, é o 1º;
- No RS 42% dos jovens fazem uso de drogas nas dependências externas das escolas;
- Cerca de 20% usam drogas sempre;
- Em relação às violências físicas na escola (ameaças, brigas, violência sexual e coerções mediante arma o índice relativo a professores, supervisores e diretores (41%) é maior do que o relativo aos alunos (33%);
- O índice de depredação da escola no RS é de 26% em comparação ao índice geral do país que é de 14% ⁵¹.

Serviu, ainda, de subsídio para o planejamento das ações a serem realizadas no Colégio Edna May Cardoso e na Escola Érico Veríssimo, as duas primeiras escolas de Santa Maria a participar do Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, o relatório estatístico das ocorrências registradas e atendidas pela Brigada Militar e pela Polícia Civil, no bairro Camobi e no bairro Perpétuo Socorro, no ano de 2003, fonte AIO – 1º R P Mon. Dentre as ocorrências destacam-se:

- Na categoria contra a pessoa: agressões com lesões, roubo, porte ilegal de arma, encontro de cadáver, resistência/desobediência/desacato;
- Na categoria contra o patrimônio: furto qualificado, dano, furto simples, abigeato, furto de veículo;
- Na categoria contra os costumes: desordem, embriaguez, perturbação do sossego ou trabalho, ato obsceno;
- Na categoria de trânsito: infração de trânsito, acidentes com danos materiais e com lesões corporais, atropelamento de pessoas, conflito de circulação;

⁵¹ Dados obtidos no projeto do Programa *Escola Aberta*, na sua primeira versão (2003), acessado na 8ª CRE.

- Outras infrações: uso ou tráfico de tóxicos, contra a economia popular, incêndio⁵².

Ressalta-se que o envolvimento de crianças e adolescentes, nestes episódios, foi constatado em todas as categorias. Assim, partindo das informações obtidas através destas agências, tornou-se imprescindível que os órgãos governamentais e a sociedade civil organizada assumissem a responsabilidade de pensar estratégias para a solução das problemáticas levantadas. Ao propor o Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, o Governo tinha a preocupação de possibilitar a reestruturação da sociedade na dimensão de construir uma cultura para a paz e para o respeito aos direitos humanos, nos níveis macro e micro social.

É importante explicitar o significado do termo *violência* para que não se perca na multiplicidade de sentidos que cooperam para a banalização do vocábulo. Dessa forma, encontra-se em Houaiss⁵³ que *violência* tem a ver com a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força; cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania”, entre tantos outros sinônimos que corroboram para elucidar o conceito. Sendo assim, entende-se que *violência* é a expressão que designa o fenômeno social em que os indivíduos adotam comportamento deliberadamente transgressor e agressivo, tendo características específicas, sendo possível diferenciar diversos tipos de ações violentas, praticadas por pessoas ou grupos de pessoas, que se desencadeiam em conseqüências que minimizam as condições de vida e convívio, em espaços diversos. A manifestação mais evidente da violência é alcançada pelos altos índices de criminalidade, de todos os tipos, sendo que a forma mais constante é a infração dos códigos elementares, de conduta humana civilizada, pactuados através da cultura, caracterizando ações incivilizadas.

As incivildades englobam, portanto, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, sejam tácitos ou explicitados contratos sociais. Mas as chamadas incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social. Nesse sentido as incivildades referem-se a rupturas nas convenções sociais (GARCIA, 2009, p. 67).

Considerando que a escola é o espaço onde há múltiplos interesses, é natural que ocorram conflitos; no entanto, a preocupação com a forma com que esses conflitos são

⁵² Dados obtidos no projeto do Programa *Escola Aberta*, na sua primeira versão (2003), acessado na 8ª CRE..

⁵³ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 2.0a.

resolvidos é que inquieta e necessita de um acompanhamento teórico-metodológico-prático para que não se traduza em um fenômeno banalizado e aceitável como condição natural da existência humana, traduzindo-se em violência. Às vezes, fala-se como se não houvesse alternativa para um mundo de luta e competição. No entanto, não é a agressão a emoção fundamental que define o ser humano, mas o amor, a coexistência, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2000). Afinal, não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração, caso contrário, os humanos já haviam se extinguido do planeta.

Proporcionar o entrecruzamento das noções de cidadania confere avanços nas concepções e práticas escolares, considerando que a escola é “entendida também como lugar de formação indissociável de um exercício da cidadania” (GARCIA, 2008, p. 69). A educação representa um espaço de vivência de cidadania e, neste espaço, se apresentam diversas faces e possibilidades da relação entre escola e cidadania na busca por minimizar a violência e atender às mais diversas demandas sociais.

A preocupação em ofertar formas alternativas de convívio pelas oficinas do Projeto *Escola Aberta*, proporciona uma mudança na relação do sujeito com a sociedade na qual está inserido, possibilita uma noção de pertencimento, primeiramente, e, posteriormente, estes sujeitos são “convidados” a (co)responsabilizar-se pela escola e pela comunidade escolar. Promovem-se, então, a partir desta interação jovem-escola-comunidade, soluções para o alto índice de envolvimento em situações de violência que agregam crianças e jovens que não se sentem acolhidos na sociedade.

3.4 – Escola Aberta aos finais de semana – uma realidade



54

Esta foi uma iniciativa para modificar o quadro que demonstrava o crescimento do número de jovens envolvidos direta ou indiretamente em casos de violência, expostos às mais variadas situações de risco. Comprovadamente, grande parte dos casos de violência ocorre aos finais de semana, principalmente, nas comunidades mais carentes, em que os jovens ficam quase sem opções de lazer. Por isso, foi pensada e planejada uma alternativa que vai além de abrir as portas das escolas aos finais de semana: usar os espaços físicos das escolas estaduais nos finais de semana, oferecendo atividades desportivas, artísticas e socioculturais, aos jovens e à comunidade foi a proposta que a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, juntamente com a UNESCO, apresentou para a sociedade gaúcha. O Projeto *Escola Aberta para a Cidadania*, tem como objetivos:

- diminuir os índices de violência, principalmente, nas comunidades mais carentes;
- fortalecer o papel da escola como polo irradiador de cultura;
- fortalecer as ações políticas e pedagógicas das escolas e das comunidades envolvidas;
- aproximar escola e comunidade;
- provocar mudanças nas relações da escola com a sociedade;
- envolver os jovens na elaboração e na execução do projeto preparando-os para um melhor exercício da cidadania⁵⁵.

⁵⁴ Arquivo pessoal, fotografia da parede frontal da escola, tirada em março de 2009.

A composição do Projeto ocorreu por meio da SEC do Estado, que possui uma equipe executora central e um grupo de apoio técnico formado por consultores nas áreas de mobilização social, desportos, artes e música, além das assessorias jurídica, financeira, de comunicação social e dos auxiliares administrativos. Já, em cada coordenadoria envolvida, há um coordenador para o projeto, designado pelo Coordenador da CRE. Nas escolas, atuam: a direção, um monitor representante da comunidade ou da escola, um grupo de trabalho coordenado pelo monitor, monitores de oficinas (“oficineiros”) e comunidade em geral.

Em Santa Maria

foi assim, eles (a 8ª CRE) fizeram uma reunião com os diretores das escolas na coordenadoria e apresentaram o projeto àqueles diretores das escolas, onde eles achavam que o perfil da escola era o mais próximo daquilo que o projeto oferecia. Então o que eles fizeram? Eles convidaram esses diretores e propuseram que a escola participasse. Não foi nada imposto, tivemos tempo para pensar. Eu lembro que eu dividi com algumas pessoas. Conversamos e discutimos em reuniões. Eu vi aquela proposta como uma salvação. Imaginei assim, meu Deus nós que temos tantos problemas. Por que nos tínhamos muitos problemas, nos tínhamos problemas disciplinares, nós tínhamos problemas com drogas, violência de toda a espécie, depredação, entre outras. Então eu vi aquilo como uma tábua de salvação (ÁGATA)⁵⁶.

A estrutura sócio-econômica da comunidade, na época, exigia um olhar atento dos poderes públicos e alguma medida de intervenção. No entanto, foi através do colégio e da sensibilidade de professores e equipe diretiva que os primeiros passos foram dados.

Por quê? Por que o que tu imagina, quando tu estás, por exemplo, na minha situação na época, como diretora de uma escola? A responsabilidade é tua, de tudo que acontece na escola e no entorno. Por que no entorno? Nós tínhamos problemas sérios com drogas, mas era um horror, brigavam, se batiam, eu tinha que chamar a Brigada Militar, eu tinha que chamar a Polícia Civil, a Tropa de Choque. Quando eu entrei no noturno, entrar na COHAB, à noite, era um lugar que tu tinhas medo, eu dava aula, mas eu tinha medo de alguns alunos. Quando tinha briga, se as meninas brigavam, discutiam, se batiam na rua, elas podiam estar fazendo isso, próximas de suas casas, mas elas não iam pra casa, elas iam pra escola, “olha, a fulana me bateu”, sabe? Então eu comecei a pensar, meu Deus, a escola está sendo muito mais referência do que a própria casa, do que a própria família. E aí eu comecei a procurar entender o porquê disso tudo. O que é que está acontecendo? Os pais começaram a sair pra trabalhar. A COHAB é em Camobi. Camobi é uma viagem,

⁵⁵ Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_aberta.jsp?ACAO=acao1 > acesso em: 26 de abril de 2009.

⁵⁶ Depoimento de Ágata em entrevista no dia 14 de janeiro de 2010. Ágata foi a diretora da escola responsável pelo acolhimento do Programa. Escolhi este pseudônimo para ela porque Ágata é uma variedade translúcida da Calcedônia, pertencente ao grupo dos quartzos criptocristalinos. As cores e formas são tão variadas que uma coleção de pedras de ágata pareceria uma coleção de muitas pedras diferentes. Nome de pedra preciosa, de santa, de cantora, de escritora, exatamente a idéia que me ocorre desta professora, mil e uma, devido à multiplicidade de compromissos e competências.

(distante do centro) então, os pais que trabalham no centro, a grande maioria, o que eles fazem? Eles nem vão para casa no horário do intervalo de almoço, por que além do gasto, o tempo é muito curto. Então o que acontece? Os pais costumam sair pela manhã e só retornar à noite, e quem toma conta dessas crianças, desses adolescentes? A rua (ÁGATA).

Assim, a crescente preocupação com a segurança dos jovens e crianças (principalmente com os alunos da escola) e com a preservação do patrimônio do colégio colaborou para que se consolidasse a iniciativa de abrir as portas da escola para que todos se sentissem responsáveis pela preservação do bem público. Antes do Programa, a depredação era constante.

Quando chegávamos do final de semana, sempre tinha uma depredação, ou a pracinha tinha sido invadida, para destruir os brinquedos, por que a nossa pracinha ela, tinha, e tem até hoje, telas, mas sempre arrancavam. Eles tomavam banho na caixa de água, então tudo isso gerava gastos, e tinha que inventar fita para a caixa d'água, precisava trocar os vidros e lâmpadas constantemente, pintar e repintar as paredes. Ai eu pensei, não é possível, a partir do momento que eles entrarem e sentirem que isso é deles, tudo vai ter que mudar (ÁGATA).

Diante de tantas inquietações e esperanças, a escola assumiu a implementação do Programa que

é aparentemente simples [...], contudo, requer complexa engenharia para sua operacionalização, não só pela utilização dos equipamentos públicos nos finais de semana, mas também pela necessidade de trazer os jovens e suas famílias para um espaço que nem sempre é reconhecido como atraente, redefinindo a relação jovem-escola-comunidade (NOLETO, 2004, p. 9).

O Projeto primeiramente foi implantado em julho, quando foi proposto para todas as escolas da 8ª Coordenadoria. “Mas, sabíamos que havia poucas vagas, ou seja, que haveria na verdade duas escolas em cada coordenadoria, aqui em Santa Maria duas ou três escolas” (AMETISTA). A escolha se deu por adesão, foram as escolas que optaram por ter o Projeto ou não. Assim, foram escolhidas, aqui em Santa Maria, as escolas: Edna May e o Érico Veríssimo, ambas situadas na periferia e com um histórico de violências.

Na primeira versão do Projeto *Escola Aberta para a Cidadania*, encontra-se a referência aos quatro pilares para a educação do futuro propostos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO⁵⁷, quando estiveram reunidos vários pensadores encarregados de refletir sobre educar e aprender e construíram o relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”. Este relatório traz, já no prefácio, a recomendação

⁵⁷ Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro de 1994.

sobre a importância que a educação assume, na atual configuração da sociedade, “ante os múltiplos desafios do futuro”. Indica que “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Ao terminar os seus trabalhos, a Comissão fez questão de afirmar a sua confiança no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, propondo os quatro pilares para a educação não como metodologia, mas como condições imprescindíveis para se alcançar a função da educação com vistas a melhorar a sociedade. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS Et al., 1998, p. 85).

Impõe-se à sociedade e à escola o dever de ensinar a conviver sem o uso da violência. No entanto, não basta pôr em contato e em comunicação os diferentes, mas, antes, é necessário estimular a participação em projetos com objetivos comuns. É preciso incentivar a solidariedade, na escola, através da experiência e do prazer do esforço comum. Tal perspectiva educacional possibilita o exercício da cidadania. A partir da prática dialógica e democrática, priorizando o compromisso com a vida e com a dignidade, os sujeitos transformam-se em agentes de sua própria história e tornam-se colaboradores na construção da história de sua comunidade e na promoção da cultura da paz. Estas são metas do Programa *Escola Aberta*, que se propõe a acolher os jovens e mostrar-lhes formas alternativas de relacionamento. A comissão do relatório pressupõe que

a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este dever elementar deve ser constantemente recordado, para cada vez mais ser tido em conta, quando das opções políticas, econômicas e financeiras (Ibid, p. 11).

Dessa forma, torna-se essencial que se acolha, primeiramente, as crianças e jovens, possibilitando a eles o gosto e o respeito pelos outros, pelo ambiente escolar e pela comunidade de maneira geral, para, assim, criarem as formas de atuar na sociedade e na vida com o propósito de auxiliar na organização da coletividade. Sendo assim, percebe-se a

necessidade da expansão da educação e de ações para além das do cotidiano da sala de aula. No entanto, cabe às escolas, através dos programas e das políticas públicas, a missão de fazer com que todos, sem exceção, “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS Et al., 1998, p. 14) e do coletivo.

Dos princípios da educação o relatório destaque que:

em primeiro lugar, a educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos; constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida. Em segundo lugar, a educação, formal e não-formal, deve ser útil à sociedade, funcionando como um instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos (Ibid, p. 267).

Assim, o conceito de educação adquire longevidade, dado as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Nesse sentido, a idéia de educação permanente deve ser repensada e ampliada. Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, esta deve ser encarada como uma construção contínua do ser humano, “dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS Et al., 1998, p. 16).

Entende-se, então, que:

As escolas estaduais do RS, abrindo seus espaços, potencializarão a realização deste projeto, somando esforços com os recursos da comunidade e realizando parcerias com outras instituições, [...] espera-se obter inúmeros resultados positivos, Mas, fundamentalmente o que se quer é um cidadão mais digno, feliz e capaz de atuar na construção de seu projeto de vida. Desta forma, estaremos também construindo a escola do século XXI, uma escola-referência e não uma escola-endereço, estabelecendo assim, uma efetiva relação de pertencimento entre todos os envolvidos⁵⁸.

Para realizar a construção do projeto de vida de cada um e da comunidade, vale a experiência nas oficinas do Programa como possibilidade de exercitar e experimentar formas de agir em prol de um bem maior. Ao realizar as trocas entre as diversas oficinas e entre as escolas participantes, proporcionam-se experiências ricas.

⁵⁸ Dados retirados do projeto do *Programa Escola Aberta*, na sua primeira versão, de 2003. Acesso aos documentos referentes ao programa na 8ª CRE sob responsabilidade da coordenadora do Programa.

Assim, as oficinas são pensadas e planejadas a partir da expectativa de desenvolver a interação dos sujeitos, no ambiente escolar, em situações educativas diferentes das do cotidiano, em que a metodologia priorize o processo contínuo e permanente de construção e reconstrução de conhecimentos e atitudes a partir da realidade em que o sujeito está inserido. Desse modo, buscam-se parcerias na comunidade local, com o acompanhamento e supervisão da Coordenadoria Estadual de Educação.

No primeiro ano, foram parceiros ao programa no CE Professora Edna May Cardoso: *Parceiros Voluntários, União dos Escoteiros, IES (Instituições de Ensino Superior – UFSM, ULBRA, UNIFRA), FIJO (Fundação Irmão José Otão), Sistemas – SESC/SENAI/SESI/SENAC/SENAR/SEBRAE, FMSS (Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho), FIERGS (Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul), MTG (Movimento Tradicionalista Gaúcho), PJ (Pastoral da Juventude), Associações de Bairros, Conselho Geral de Clube de Mães, UGES (União Gaúcha de Estudantes), FEPLAN (Feira de Planos de Negócios).*

No decorrer do programa outras entidades vieram somar força como: a FUNDAE (Fundação de Apoio à Universidade), Projeto Instituto Harmonia, FAMES (Faculdade Metodista de Santa Maria), *Lions Club*, Clube Dores, Cruz Vermelha, TV Ovo, Rádio Guarathan, Rádio Imembuí, Jornal Diário de Santa Maria, Jornal "A Razão", CTG Piá do Sul, CTG Tropeiros da Querência, CTG Sentinela da Querência, Papelaria Crepe, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Santa Maria em Dança, entre outros.

A diversidade de atividades foi a marca nos primeiros anos do Programa *Escola Aberta*; da mesma forma, foram inúmeros os oficinairos, contando com os próprios alunos da escola, professores, funcionários, agentes comunitários, professores universitários, pessoas da comunidade entre tantos outros.

As primeiras oficinas desenvolvidas na escola foram: capoeira, danças tradicionais e *street*, teatro, interpretação textual, noções de artes gráficas, curso de percussão e bateria, guitarra e violão, curso de bijuterias, curso de biscuit, reforço escolar, vídeos e palestras. Assistemáticamente realizou-se shows de bandas e apresentação de danças, fez-se parcerias com os brinquedos do SESC⁵⁹, e possibilitou-se também espaço para a mostra interdisciplinar, realizada no âmbito escolar no dia 25 de outubro de 2003⁶⁰.

⁵⁹ Serviço Social do Comércio - mantido pelos empresários do comércio de bens e serviços, é uma entidade voltada para o bem-estar social de sua clientela. Atua nas áreas da Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. Os brinquedos aqui referidos são: cama elástica, castelo de bolinhas, entre outros, que a entidade empresta para as escolas mediante agendamento prévio.

⁶⁰ Dados obtidos no Relatório para a visita do Secretário Estadual de Educação José Fortunati em 31/10/2003. Acessado nos documentos disponibilizados pela 8ª CRE.

Segundo Pérola ⁶¹, merecem destaque: a oficina de culinária – pelos resultados obtidos no aprendizado da confecção de risoto ⁶², bombons, bolos e tortas, que auxiliam na geração de renda e pela integração com a comunidade – e a oficina de futebol – pelos vários prêmios conquistados nos torneios e campeonatos da região e do estado e pelas vivências que a equipe desenvolveu ao longo do tempo. Cabe destacar, ainda, que a oficina de futebol não parou no decorrer do Programa, mas mudaram os oficinairo e o grupo participante.

A parceria desenvolvida entre o Programa e a igreja e com as associações de moradores do Núcleo e do bairro – SACA (Sociedade Amigos de Camobi) foi constante:

A Escola Aberta é uma coisa da comunidade, tu tens que te inserir no meio em que tu vives. Independente de questões ideológicas, eu procurei me inserir e ajudar em vários momentos, em varias campanhas, inclusive fazendo uma extensão da Escola Aberta no centro comunitário, principalmente na área da recreação. Quando eu fui presidente da comunidade realizamos muitos trabalhos em conjunto, com a parceria do centro comunitário e a direção da escola. Batalhamos por um centro esportivo, implementação de um CTG, construção de um prédio para trabalhos sociais e recreação, asfaltamento das principais ruas da COHAB, criação da Escola de Samba do núcleo, era tudo integrado com o centro comunitário e a Escola Aberta. Teve mini curso na sala de informática, muitas atividades culturais, mateadas, eu acho que era uma das funções da Escola Aberta, integrar toda a comunidade (PIETRO) ⁶³.

Pode-se destacar, nessa dinâmica do Programa, em cooperação com a comunidade, a importância que o jovem e sua comunidade assumem viabilizando as diversas expressões e possibilitando, assim, a integração entre a escola, o jovem e a comunidade. Tal processo permite ao jovem a descoberta de novas formas de ver e se relacionar com o outro e consigo próprio, gerando um sentimento de pertencimento e fortalecendo, assim, as referências coletivas, requisito fundamental para a construção de uma cultura de respeito e de paz. Dessa caminhada desenvolvida pela escola e pelas demais instituições de participação da COHAB sentiram-se mudanças positivas na organização do bairro como um todo, pois

A escola mudou, e eu acredito que tenha tido uma influência muito grande do projeto, por que quando o projeto foi apresentado pensava nessa situação, que é uma

⁶¹ Nota de Diário de Campo, referente à conversa informal com professores da escola, no dia 23 de maio de 2009. Pérola foi a primeira coordenadora do Programa, permanecendo até o ano de 2007. Relatou alguns dados do início do Programa, no entanto, recusou-se a gravar um depoimento por motivos de saúde. Trabalha na escola ainda, mas ficou um tempo em laudo. Desempenha trabalhos na comunidade através da participação na igreja. Escolhi este nome porque Pérola, no sentido figurado, significa “pessoa ou coisa formosa ou adorável; pessoa de sólidas qualidades morais”, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 2.0a.

⁶² Risoto é um prato à base de arroz e carne de frango desfiado, muito apreciado na região e, geralmente, vendido e oferecido em festas populares.

⁶³ Morador e coordenador da associação de moradores no início da COHAB. Chamarei de Pietro, numa analogia à pedra, rocha, fortaleza e alicerce, em relação às pedras preciosas que adoto como pseudônimo para as entrevistadas. Além disso, escolhi utilizar o nome em italiano para não confundir com o Professor Pedro, da escola, que muito colaborou com o Programa, sendo o primeiro monitor. No entanto, não obtive contato com ele.

forma da escola mostrar seu valor na comunidade. Se tu analisares, o que a escola é hoje? Hoje a escola é o psicólogo, o psiquiatra, o sexólogo, o nutricionista, então, o papel que caberia a escola, claro que a educação é importante, a parte aprendizagem, não que se esteja deixando de lado, o ensino e a aprendizagem, mas tu te preocupas com tantos outros papéis, que, às vezes, vale até mais a pena, no final, no montante da coisa, tu vais vendo. É muito interessante percebermos que influenciemos até no que eles vão comer. Então eu sempre digo que o professor, o adulto que é o exemplo. E, eu educo pelo exemplo (ÁGATA).

Ágata relata, emocionada, as experiências maravilhosas que foram proporcionadas aos alunos,

as nossas oficinas de danças foram maravilhosas, eles foram se apresentar em Porto Alegre, com oficinas de danças de outras escolas, tu imaginas a troca de experiência desses alunos, de interagir com outras pessoas, de dormir em um alojamento, de conversar com gente de todo os lugares, com experiências diferentes. Então tu imaginas o que essas crianças cresceram enquanto pessoas. Eles tiveram o projeto colônia de férias, em que foram para Torres, com todas as Escolas Abertas, fizemos uma pré-inscrição, então os pais autorizaram. Nessa colônia de férias já era a Pérola a monitora. Imaginas o que foi esta experiência, sair com uma turma é difícil, uma turma de alunos da mesma idade, então tu imaginas sair com um ônibus, dois ônibus, sei lá quantos ônibus foram, com alunos de diversas escolas, onde os interesse são diferentes, um quer namorar, o outro quer brincar, é muito complicado. O receio foi muito grande, mas eles tiveram um comportamento exemplar. Até por que eles tinham uma delimitação de área, existiam monitores na praia, eles ficavam voltados para a parte da orla, da corda pra cá. Então eles não passavam daquela delimitação. Foi maravilhoso, eles se sentiram realizados, tinha crianças que nunca tinham ido à praia. Foi maravilhoso. Ao participar e interagir com as Escolas Abertas daqui mesmo no colégio Irmão José Otão, e no colégio Princesa Isabel localizado no distrito de Arroio do Só e, em Jaguari, no colégio Guilhermina Javorski, mas isso é riquíssimo, isso ninguém paga, são coisas que vão ficar para sempre na vida deles.

Ao avaliar os resultados do trabalho desenvolvido na escola e na comunidade, Ágata relata, contente:

Fizemos um trabalho bom, dentro das condições que tínhamos, nós fizemos um trabalho bom. Por que, tivemos uma queda no índice de violência na comunidade, muitas coisas que aconteciam, no noturno mesmo, se tu entras na escola, hoje, à noite, tu vais pensar assim: “meu Deus isso não é uma escola, isso é o paraíso”, é uma escola normal, mas dentro daquela concepção que se tem de uma escola de noturno, que é aquela gritaria, aquela agitação, aquela loucura, aqui não é.

“Não há registro de destruição do patrimônio da escola há muito tempo, inclusive nem pichações no muro da escola, prática constante, antigamente” (JADE)⁶⁴. Diante do relato dos diversos colaboradores da pesquisa, tornou-se evidente a minimização das ações violentas ocorridas na comunidade escolar e no núcleo habitacional. Não é que não ocorram mais

⁶⁴ Jade é a atual diretora da escola. Depoimento obtido no dia 23 de maio de 2009.

incidentes, mas diminuíram drasticamente as ocorrências policiais que envolviam os jovens e os alunos da escola, apesar de não se ter dados estatísticos que comprovem tal sensação de tranquilidade descrita por moradores da COHAB e por professores da escola.

A solidificação do Programa ocorre de forma lenta, gradual e crescente, visto que na região central do estado têm-se sete escolas com o Programa em execução.

Em 2004, o Programa foi oferecido para outras escolas e então ganhamos a Escola Estadual de 1º e 2º grau Professora Guilhermina Javorski, em Jaguari, e a Escola Estadual de 1º e 2º grau Irmão José Otão, aqui em Santa Maria. Depois, em 2005 entrou a Princesa Isabel, no distrito de Arroio do Só, e a Escola Estadual Nossa Senhora das Vitórias, em Cacequi. Depois, ganhamos a EEEF Santa Marta. No entanto, quando a monitora ficou grávida e pediu pra sair, a diretora não quis manter o Programa sozinha. Então, a EEE Básica Augusto Ruschi aderiu ao Programa, proporcionando continuidade da participação da comunidade daquela região. O Programa trocou de escola, mas continuou no mesmo bairro, em 2008.

Dessa forma, outras comunidades podem usufruir do espaço público da escola de forma democrática, testemunhando e participando de forma consistente e significativa, proporcionando, com sua presença, a experiência cidadã na escola, na comunidade e na sociedade, com o intuito de melhorar o mundo.

3.4.1 – Oficinas desenvolvidas no colégio

Uma oficina que merece ênfase é a oficina de artes gráficas que não se desenvolveu no espaço da escola, mas no salão anexo ao CTG Sepé Tiarajú, porque necessitava de um espaço considerável para abrigar as máquinas, do qual a escola não dispunha. Assim, esta oficina funcionou quase como tangenciando o Programa *Escola Aberta*. O oficinairo é morador da COHAB, foi presidente da associação de moradores, é funcionário da UFSM. Assumiu um papel de liderança na comunidade e adquiriu notoriedade, pela relevância desta oficina, bem como por outros encaminhamentos assumidos e conquistados junto aos poderes públicos. Mais tarde, este oficinairo assumiu cargo político, sendo eleito para atuar no Poder Legislativo da cidade, sendo o vereador mais votado da história do bairro de Camobi. Teve na família e na igreja as primeiras concepções de cidadania.

Eu aprendi muito com a minha mãe, mãe de 14 filhos. A mãe sempre trabalhou com trabalhos artesanais, dando cursos, ajudando no orçamento familiar, meu pai é *brigadiano*⁶⁵. [...] Depois, estudei na escola Pão dos Pobres, onde aprendi artes gráficas, oficina que desenvolvi na comunidade focalizando o trabalho em tipografia e noções de artes gráficas. Lá⁶⁶ aprendi um trabalho voltado a formação cristã, nesse contexto, o indivíduo tem que se inserir na comunidade e procurar sanar as dificuldades e atender as demandas da comunidade através da ação política, no dia-a-dia. É na política que exercemos a cidadania, seja no cobrar dos dirigentes, líderes comunitários ou vereadores, o compromisso com a promoção do bem estar da população, ou na própria ação de doar-se para o trabalho na comunidade. O que me motiva a continuar hoje, como um cidadão, acima de tudo, como vereador e como um político representante desta comunidade e das outras regiões da Cidade, é procurar melhorar o mundo todo dia, se doando um pouquinho. E, fazendo as cobranças, para os órgãos públicos e para si mesmo. Transformando o mundo num lugar melhor pra se viver (PIETRO).

Por esta oficina ter sido desenvolvida fora da escola, algumas pessoas não a consideram como componente do Programa, uma vez que não havia o controle dos participantes nas fichas enviadas à Coordenadoria e à Secretaria Estadual de Educação. Mas diversos entrevistados consideram Pietro um grande companheiro e incentivador do Programa. Foi relatado que, muitas vezes, Pietro conseguiu ou patrocinou lanches e transportes para os alunos, principalmente quando estes precisavam se deslocar da escola para participar de eventos, competições ou outros compromissos em função do Programa.

O valor desta oficina percebe-se sob dois vieses. No primeiro, o desenvolvimento do entendimento do termo *cidadão* esta vinculado ao processo de direito político, uma vez que, em decorrência das diversas atividades protagonizadas e encaminhadas por Pietro, a comunidade acolheu essa conduta como premissa de atuação de um representante da comunidade, no partido político, como forma de encaminhar as reivindicações aos poderes públicos. O outro viés diz respeito à profissionalização, a partir da aprendizagem de um ofício, auxiliando os jovens a adentrarem no competitivo mundo do trabalho.

A oficina de reciclagem de lixo é outra atividade que persevera desde o início do Programa e, atualmente, tornou-se geradora de renda para o próprio Programa e para a escola. Rubi⁶⁷ assumiu a responsabilidade desta oficina, em que toda a escola coopera, trazendo materiais e separando-os. Posteriormente, os materiais são vendidos, sendo que a verba proveniente desta venda é utilizada para a compra de materiais esportivos para as oficinas, bem como sementes, adubos e ferramentas para a horta comunitária.

Não foi uma conquista fácil a compreensão da necessidade desta oficina, pois, visualmente, não é atraente; os materiais ficam acumulados na escola até receberem o destino

⁶⁵ *Brigadiano* é a forma regional gaúcha de se referir ao policial da Brigada Estadual Militar.

⁶⁶ Escola Pão dos Pobres Santo Antônio – Santa Maria.

⁶⁷ Rubi é a atual coordenadora do Programa; na escola é supervisora do noturno.

final. Precisa que todos, ou muitos, contribuam, trazendo regularmente os materiais recicláveis limpos para a escola, para que se tenha rentabilidade. Nem sempre se consegue vender os resíduos por um bom preço. Muitas vezes, Rubi precisa levar em seu carro os materiais para serem vendidos, pois não atinge um volume X para que um caminhão venha buscar.

Tudo isso acaba comprometendo o trabalho de conscientização ecológica, que reconhece o espaço da educação como uma possibilidade para que os indivíduos construam conhecimentos e atitudes acerca dos recursos naturais, dos fatores que regulam e promovem a existência de vida no planeta, com a finalidade de atuar na redução dos danos ambientais, no uso racional e sustentável dos recursos e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida para todos a partir do entendimento da necessidade de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar os materiais produzidos na escola e na comunidade.

Os benefícios desse trabalho contemplam: o aproveitamento do lixo, a diminuição da poluição da água, solo e ar, a minimização da exploração dos recursos naturais, a redução do uso de energia, a diminuição da contaminação dos alimentos, a redução da proliferação de doenças, a economia dos gastos com a limpeza urbana, a redução do desperdício, a melhoria da qualidade de vida, entre outros.

Outra oficina que merece nossa atenção é a da Horta – Cultura e Paisagismo ⁶⁸. Inicialmente, contou-se com a ajuda da prefeitura e de algumas pessoas da comunidade para a sua estruturação. Esta oficina está responsável por cuidar de todo o pátio da escola (que é bem grande), da pracinha e da própria horta. O mais importante destas atividades é a inserção na grade curricular da 4ª e 5ª séries, na disciplina de ciências, da prática dos alunos na horta. Preparando a terra para o plantio, plantando, cuidando, colhendo e consumindo os vegetais produzidos, aliando todo o conhecimento que se pode produzir de cada uma das etapas citadas ⁶⁹. Salienta-se que toda a produção destina-se à confecção da merenda escolar da escola. Colaboram, ainda, nesta oficina, alguns pais que compõem o Círculo de Pais e Mestres.

⁶⁸ Sob responsabilidade de um senhor aposentado que, proveniente da cidade de Alegrete para tratamento de saúde no Hospital Universitário, acabou residindo na COHAB e integrando-se ao projeto.

⁶⁹ Diário de campo, depoimento de Rubi no dia 21 de junho de 2009.

3.4.2 – Dança *Street* – a mais importante oficina

A oficina de dança de rua é apontada por todos como a ‘cara’⁷⁰ do Programa *Escola Aberta*, nesta escola. A oficina é uma jovem com uma carga de compromisso social e gosto pela comunidade que admira a todos e a engrandece, tornando-se referência ao se falar em Programa *Escola Aberta*, em Santa Maria. Esteve presente desde o início do Programa e manteve-se nestes seis anos à frente da oficina que, sem dúvida, é a mais relevante para os jovens que participam, proporcionando momentos de vitalidade, auto-estima, valorização e espaço alternativo de lazer: uma tranquilidade para os pais destes jovens que confiam plenamente na seriedade com que é desenvolvida tal atividade; uma segurança para os professores e coordenadores do projeto pelos ótimos resultados que apresentou neste espaço-tempo. Safira⁷¹ conta um pouco de sua vinculação ao Programa:

No *Escola Aberta* eu trabalhei, eu comecei a trabalhar, eu tinha catorze anos, eu parei de trabalhar no *Escola Aberta*, faz dois ou três meses. Então eu fiquei muito tempo trabalhando ali. Bom, no início não acontecia nenhum tipo de remuneração, então ficamos uns quantos meses sem receber nada, sabe. Mas eu continuei ali por que eu gostava. Na verdade eu sempre gostei, eu não me imagino fazendo outra coisa. Sempre tive a intenção de ajudar as pessoas que não têm o que eu tenho que é segurança, família, casa, carinho. Eu comecei trabalhando nisso, por que eu sempre pensei assim: a gente dá para elas, de alguma forma, uma certa felicidade, um certo conforto. Por que quando eu estou com eles, sinto-os como meus amigos, parentes. Da mesma forma sou para eles irmã, vó, tia, prima⁷²

Esta jovem menina demonstra satisfação ao relatar seu envolvimento emocional com os jovens participantes da oficina, contando que as aulas ultrapassam o ensino de dança, de técnicas, de alongamento, de concentração, de postura, de estilos, de ritmos, de respiração e demais componentes da aula.

Tudo bem, por que, eu falo com eles como se fosse mesmo da família, aconselhando. A maioria não tem com quem falar e contar. Então fico falando sobre valores, de humildade, fico colocando na cabeça deles, sabe. Eu sinto uma certa liberdade pra falar sobre isso com eles. E, muitas vezes, eles falam as coisas pra mim, e eu levo pra direção do colégio. Oh, talvez fulano precise de um psicólogo, talvez precise de um acompanhamento do conselho escolar, da família. Sabe, como

⁷⁰ Cara = face, expressão, semblante. Nesse sentido, a apresentação, o carro-chefe. Interpretação livre e grifo nosso.

⁷¹ Safira = variedade transparente de coríndon de grande valor, contendo pequenas quantidades de óxidos de cobalto, de cromo e titânio. Pode ser incolor (safira branca ou leucossafira), azul (devido, em parte, ao ferro), púrpura, dourada ou rósea, entre outras. Termo consultado no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 2.0a.

⁷² Safira – entrevista realizada em 12 de setembro de 2009.

quem não quer nada, com muito cuidado, sempre mantendo o respeito e a confiança deles (SAFIRA).

O vínculo desenvolvido e constantemente fortalecido nos encontros semanais, durante os seis anos da realização da oficina de Dança *Street* no Programa *Escola Aberta*, confere autoridade e notoriedade para Safira. A confiança e os laços que se consolidaram proporcionaram um envolvimento frente ao grupo, aos coordenadores do Programa, aos demais alunos e entre a comunidade em geral de tal forma que não há como negar a importância desta oficina diante do histórico do Programa.

No seguimento de sua fala, pude inferir que o grupo, apesar de deter autonomia para as apresentações, sempre busca a presença da amiga, companheira eicineira, como força impulsionadora, reafirmando a idéia de família e de coletividade.

Às vezes, nas festas que tem no dia da criança, nas festas produzidas aqui na comunidade, ou outro evento qualquer, eles me ligam: - Tu não vens? - Onde tu estás? - Estamos aqui, e, estamos fazendo. E agora, tu não vais fazer? Às vezes, eu não estou nem aqui, nem no Camobi, às vezes, eu estou trabalhando e eles me ligam.

Ao ser questionada sobre o motivo de ter se inserido no Programa e o seu entendimento de cidadania, Safira relata que “o foco verdadeiro pra mim do *Escola Aberta*, desde o início, foi doar-se para o próximo sem receber nada em troca, aí está a frase concluída pra ti, eles fazem isso, aqui na comunidade fazem isso”. Neste relato, é visível o entendimento que ela possui sobre o termo *cidadania* estar vinculado à ação em prol dos outros. Esta idéia se aproxima do entendimento de direitos de quarta geração, apontados no primeiro capítulo, e está relacionada à solidariedade e desejo de promover o bem a todos.

A realidade do grupo de dança, no *Escola Aberta*, é essa: doar-se, querer o bem do próximo, sem pedir nada, o próximo não precisa te ajudar, tu ajudando, tu fazendo a tua parte, basta. Acho que na verdade é isso, doar-se, sabe. Essa é a lição de questão de cidadania que eu tenho ali, com a *Escola Aberta* em função do grupo de dança.

Safira continua descrevendo como o grupo de Dança alcançou destaque e como é importante para a escola e para a comunidade

Nós ensaiávamos segunda, quarta, sexta e sábado depois da 17h 30 min., nos dias de semana, até as 19 horas da noite. Bom, eu acho que o grupo favoreceu bastante, por que, favoreceu toda a escola, não só o *Escola Aberta*, a escola inteira ganhou notoriedade. No início eu cheguei a ter dentro de uma sala, ali no salão da escola, sessenta e três alunos. E, de repente foi se indo, tinha uns que levavam a sério, uns que não levavam a sério. Mas, eu sempre tive muita responsabilidade, eu sempre fui assim, desde pequena.

O grupo foi variando, conforme iam se passando os anos, e crescendo em qualidade. As conquistas e realizações da oficina foram constantes. Conforme o relato de Safira, um dos momentos significativos foi o alusivo à participação em um campeonato entre as escolas com o Programa, no RS.

Em dois mil e cinco, eu tive vinte e quatro alunos, a equipe estava muito boa. Surgiu o convite para participar de uma competição entre as *Escolas Abertas*, então aceitamos. Fomos em doze, dos vinte e quatro, por questões econômicas e por estruturação da coreografia. Bom, chegamos lá, nos éramos o grupo mais organizado. Nosso grupo era o mais organizado, em questão de educação, por que nós ficamos em um alojamento em uma escola, lá em Porto Alegre, na hora do banho, na hora dos lanches, eles não ficavam gritando nos corredores, por que eu não deixava, sabe. Nunca nem precisei chamar a atenção deles, nessa viagem, eu falei para eles, antes de irmos, “eu só vou olhar”, mas não precisou nem eu olhar diferente, eles ficaram tão comportados e concentrados, era o grupo mais concentrado. Eles ficaram tão concentrados que não estavam nem aí para o resto que estava acontecendo em volta. Era o grupo mais organizado em questão de uniforme, estávamos todos uniformizados, era a equipe que tinha maquiagem, cabelo, figurino... E, vencemos como a melhor coreografia. Eram mais ou menos 64 escolas na disputa. Então, voltamos e continuamos ensaiando e apresentando, nos apresentamos na Feira do Livro, na FEISMA⁷³, no MINUANO⁷⁴, em congressos e em outros eventos a que fomos convidados.

A participação de Safira no programa *Escola Aberta* trouxe outros convites para atuar em outras entidades como na E.E. Professora Margarida Lopes, situada no mesmo bairro, onde ministrou aulas de dança no ano de 2008; no projeto de extensão da UFSM – Cuíca (projeto em que aprendeu a tocar instrumentos de percussão e era responsável por planejar a coreografia para o grupo) e na Organização Não Governamental – *OCA Brasil*.

Há alguns meses atrás eu trabalhei na *OCA Brasil*, que é uma ONG, que atende entre 30 a 180 crianças. Lá trabalhamos com artes, especificamente com arte na dança. É um projeto maravilhoso, também, só que ali na Oca era o seguinte, as crianças vão pra lá no horário oposto ao das atividades curriculares, elas fazem aulas de artes, de dança, de informática, de reforço escolar. Para as crianças participarem do projeto, elas têm que estar freqüentando a escola e com notas boas ao menos com um bom rendimento escolar. O projeto *OCA Brasil* é focado às crianças de áreas de risco, crianças que moram na periferia, que já passaram por algum distúrbio na infância ou passam, é esse o foco, sabe. Eu pretendia continuar lá, só que pelo motivo da carga horária do trabalho eu tive que sair, mas é um lugar muito bom de trabalhar. Mas, nem tudo é tranqüilo lá como aqui. Teve vezes que, a minha mãe esta de prova, teve vezes, que eu cheguei a casa e sentei aí, exatamente onde tu está,

⁷³ FEISMA – Multifeira de Santa Maria em que a produção industrial do município e das cidades vizinhas, além dos setores de comércio e prestação de serviços, mostram seus lançamentos, novidades tecnológicas e promoções para o público visitante, divulgando e promovendo a economia de toda a região. Criada em 1978, a FEISMA é promovida pela CACISM (Câmara de Comércio, Indústria e Serviços de Santa Maria) e Prefeitura Municipal.

⁷⁴ O Minuano da Canção Nativa é um festival nativista de Santa Maria.

e fiquei parada, e ela me dizia “o que quê houve guria, tu está bem?” e eu despenquei a chorar, pelo fato de eu ver uma realidade que eu não conhecia, sabe. Uma triste realidade. Casos graves de violência familiar, de envolvimento com drogas, de pobreza e marginalidade que não acontece aqui no bairro. E, através da experiência na *OCA*, eu passava para os meus alunos da *Escola Aberta*. _ Gente vocês tem o mundo aqui, vocês tem o mundo aqui na mão de vocês, por que vocês estão indo pra tal lugar e fazendo coisas que vão se arrepender no futuro, lá eles não tem nada, nem chinelo para calçar.

A estrutura sócio-econômica atual nos faz pensar sobre a histórica desigualdade, em que muitos possuem pouco e poucos possuem muito mais do que precisam. No entanto, estamos passando por profundas transformações, frutos da globalização cultural e econômica. Este novo tempo, que agora se esboça em meio a graves crises – ecológica, econômica, cultural e social – poderá ser um tempo em que se acirrem as divisões, com a exclusão dos grupos já empobrecidos, sem voz e sem vez, no contexto mundial e local. Este período contraditório em que vivemos nos apresenta várias tendências que se entrecruzam. Dentre estas, se destacam o crescimento econômico dos últimos anos e a crescente concentração da riqueza nas mãos de poucos, fato que mantém o processo de exclusão, empurrando boa parte da população à miséria, passando a serem alvos de políticas assistenciais como medidas para minimizar tal condição. A lucratividade do capital financeiro encontra-se no contraponto da valorização do trabalho, sendo esta outra condição para a segregação social a fim de manter uma hierarquização de classes.

Outras características da atual conjuntura corroboram para acentuar as distorções sociais, como o superávit das comunicações em oposição à crescente desinformação de grande parte da população. O fortalecimento do poder econômico e o enfraquecimento do poder político são antagonismos recorrentes que geram desalento com a política e com os programas do Estado. Entendo assim, que este é um ambiente cultural propício ao desenvolvimento de atitudes individualistas que se manifestam em todos os campos de atuação.

Contudo, pode também ser o início de uma nova configuração mundial, em que as diferenças sejam valorizadas num sistema múltiplo, no qual ninguém exercerá sozinho o poder sobre os demais e que sejam considerados os direitos de todos, no presente e no futuro, preparando um embasamento que sustente um raciocínio e um sistema social bem melhor para as gerações vindouras. Pois os movimentos sociais continuam proclamando que “outro mundo é possível”. E a esperança subsiste e ressurgue, sempre e em muitos lugares, pela participação, luta e organização de uma nova forma de ajudar o próximo. Como destaca Safira, “cidadania

também é doar-se, querer o bem do próximo, sem pedir nada. Eu resgatando três, só três dentre cem pessoas, já fiz minha parte”.

Ao ser questionada, sobre a metodologia e o que era priorizado, o objetivo e as aprendizagens decorridas através da oficina, Safira foi contundente – a oficina de Dança *Street é*

disciplina e caráter. Isso tudo é cobrado. Essa questão de amizade, de respeito e o caráter em si é coisa que eu cobro muito. Então, por eu cobrar, eu acredito que eles começaram a mudar. Muitos deles, alguns já se envolveram com drogas. Então, eu chegava, conversava, na linguagem deles, do jeito deles. E dizia, “a quem sabe, tu tenta por uma semana ou duas não usar. Tu não precisa ser assim, desse jeito, tenta esse lado. Se não der certo tu segue o lado que tu quiseres”. E, dava certo. Eles seguiam o lado que eu estava indicando. Por que através da dança muitos deixaram de usar drogas, muitas meninas deixaram de ficar “sassaricando” pela rua. Por que parece pouco, pra quem não vive, mas não é. A arte da dança ela pode te dar muito, a dança em si, ela pode te dar o mundo, basta só tu querer. Entendi isso na prática, basta só a pessoas porem isso na cabeça e buscar, “há eu quero isso, tenho condições de constituir tal e tal coisa pra mim”, basta só a pessoa querer, e se eles querem isso, eles fazem. Eles estão fazendo até hoje. Por que os meus alunos hoje em dia muitos estão fazendo cursos fora daqui, muitos estão em outros grupos grandes, que tem nome aqui em Santa Maria. Muitos vêm aqui e dizem assim “tu não pode, não tem problema “nega”, tu só me passa a música e fala pra mim o que tu acha, a base do que agente pode fazer, que eu faço pra ti, eu adianto pra ti e depois tu só conclui. Limpa a coreografia e finaliza” (SAFIRA).

Os jovens participantes do grupo de dança continuam desenvolvendo as atividades da oficina de forma independente, mas sempre gostam que aicineira os prestigie com seu olhar, visita e interação. O que mais chama a atenção na fala de Safira é a motivação que a levou a continuar no Programa por tanto tempo, inclusive quando o *Escola Aberta* passou por muitas dificuldades⁷⁵ e a sua oficina foi a única por muitos meses.

Por que e para quê eu faço isso para os meus alunos? Para eles serem como eu no futuro, para eles fazerem o que eu faço, para eles terem vontade de ajudar as outras pessoas, como eu ajudo. E, não me canso porque eu tenho isso aqui em casa como exemplo. Isso é lei, fazendo o bem com humildade a pessoa chega aonde ela quiser. Ser humilde, não é se humilhar para as pessoas. Isso é lei aqui em casa, a humildade, é uma coisa que o meu pai e minha mãe sabem e nos ensinaram. A pessoa que tem um caráter bom, sempre busca os seus objetivos, sem ultrapassar os outros. Errou, admite que esteja errado, busca o que é certo, luta por aquilo. A mãe sempre falou assim “tu sabe o que é certo e não precisa ficar passando por cima dos outros pra tu conseguires as tuas coisas, se for teu, merecido teu, tu vais conseguir, mas sem passar por cima de ninguém”. Até hoje as coisas que eu consegui, que eu conquistei, foi assim. Foi sempre pregando e vivenciando isso. Na oficina, todos eles aprenderam, todos eles são assim. Pelo fato da convivência comigo, por eu pregar muito isso, por eu falar muito isso, eles acabam, eu acho, se acostumando, se

⁷⁵ Pérola explicou que a escola passou por uma situação difícil em virtude de desvio de dinheiro da escola, o que acabou afetando a credibilidade dos trabalhos desenvolvidos e comprometendo a participação da comunidade no Programa, no CPM e no Conselho Escolar.

adaptando ao meu jeito, e eu me adaptando ao jeito deles. Por isso eu sempre digo: _doem, doem de si nem que seja quinze minutos, doem de si para ajudar a vovozinha a atravessar a rua, doe de si, talvez para dar um abraço em uma pessoa que é soro positivo, doe um pouquinho de vocês, para conversar com alguém que está deprimido, para dar um abraço em uma pessoa, ou para só dizer “oi, com licença, está tudo bem contigo?” É se preocupar com o próximo, porque o mundo do jeito que está ninguém se preocupa com ninguém, as pessoas só querem trabalhar e conquistar dinheiro, dinheiro e deu, as pessoas não se preocupam umas com as outras.

As palavras de Safira soaram com otimismo e crença de realmente ser possível fazer a diferença frente aos desafios do cotidiano através da inserção em projetos de cunho social em que se priorizem as ações de construção de cidadania pela valorização do outro. O que Safira está falando encontra-se em consonância com o que Baumann, em *A arte da vida*, postula: a busca pelo poder adquirir, devido ao acréscimo econômico, não traz satisfação pessoal, tranqüilidade e nem felicidade, por isso, o individualismo, marca da contemporaneidade, não deve ser o objetivo da humanidade. As boas sensações decorrem da interação com os outros, promovendo o cuidado e o bem-querer da coletividade, assim, escreve que:

Observadores indicam que cerca de metade dos bens cruciais para a felicidade humana não tem preço de mercado nem pode ser adquirida em lojas. Qualquer que seja a sua condição em matéria de dinheiro e crédito, você não vai encontrar num *shopping* o amor e a amizade, os prazeres da vida doméstica, a satisfação que vem de cuidar dos entes queridos ou de ajudar um vizinho em dificuldade, a auto-estima proveniente do trabalho bem-feito, a satisfação do "instinto de artífice" comum a todos nós, o reconhecimento, a simpatia e o respeito dos colegas de trabalho e outras pessoas a quem nos associamos; você não encontrará lá proteção contra as ameaças de desrespeito, desprezo, afronta e humilhação. Além disso, ganhar bastante dinheiro para adquirir esses bens que só podem ser obtidos em lojas é um ônus pesado sobre o tempo e a energia disponíveis para obter e usufruir bens não-comerciais e não-negociáveis como os que citamos acima (BAUMANN, 2009, p. 11).

As relações sociais precisam estar pautadas em dinâmicas menos voláteis do que as postuladas pelo consumo. Dessa forma, estas relações tornam-se animadas por e a partir do que é intrínseco ao vivido cotidianamente, favorecendo um sentimento coletivo de valorização sensível da centralidade da vida.

3.4.3 – Nem tudo são flores

Para começar, do universo compreendido pela 8ª CRE, que abrange 23 municípios do RS, com aproximadamente 110 escolas estaduais, ainda são poucos os colégios que aceitam a proposta do Programa *Escola Aberta*. Um dos motivos apontados por não assumir o projeto está na sobrecarga de atividades impostas aos professores, diretores e coordenadores das escolas. Nesse sentido, não são poucos os autores que afirmam que os professores vivem em seu trabalho um processo de desvalorização que acarreta desequilíbrios psicológicos, estresse, mal-estar e a sensação de frustração física e emocional por não atingir os patamares esperados de sucesso na escolarização.

Os educadores estão expostos a contradições socioculturais, as quais nem sempre é fácil perceber, pois cada vez mais são atribuídas funções aos professores. Isso faz com que eles tenham um aumento de responsabilidades, ocasionando um acúmulo de sentimentos, entre estes, o sentimento de culpa por não dar conta da complexidade de exigências que se põem. Outro aspecto que contribui para a sobrecarga e desvalorização, na atualidade, é o individualismo e isolamento do professor, reforçados pela própria estrutura escolar. Nesse sentido, o professor tem vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em momentos de socialização e trocas interdisciplinares.

Ágata relata que não foi fácil a aceitação do Programa na escola, pela comunidade, porque passavam por um momento de desconfiança e de desestruturação no colégio.

Foi assim, eu assumi a escola na condição de vice-diretora, por que a diretora havia sido afastada. Então eu fiquei vice, fiquei diretora, fiquei professora, por que eu dava aula a noite e eu tinha que ter tempo pra tudo. Então tu imaginas o que foi, foi aquela loucura era um inferno aquilo, eu não conseguia me achar em todas as situações. Então o que acontece? Comecei a observar, quando tu começa a te informar das atividades de todos os turnos, então vê as diferenças. Por exemplo, o turno da manhã era um turno de adolescentes, o turno da tarde era o turno das crianças e o turno da noite era uma mistura de adolescentes e de adultos. [...] Então sei lá, eu acho que tudo é muito difícil, como o próprio estar professor hoje é muito difícil, estar diretor é muito mais difícil e ainda estar diretor de uma Escola Aberta se tu não estás aberta àquilo, não é fácil. Se eu estando aberta, gostando daquilo, já não foi muito fácil, agora tu imaginas o contrário. Acredito que tivemos muitas dificuldades depois que mudaram as direções, depois que mudou o governo, então as coisas não ficaram nas mesmas condições, não receberam o mesmo tratamento que recebiam antes.

Outro motivo para a não aceitação do Programa é o fato de que abrir as escolas para a comunidade significa que todos são convidados a freqüentar o ambiente escolar, mesmo os que não são alunos. Isto significa pouco controle sobre quem está participando. Acostumados à sociedade de controle disciplinar em que se tem medo do desconhecido, do novo, do que pode não ser e também, do que pode vir a ser, mas que depende do grau de comprometimento de cada um e de todos, prefere-se não assumir a fracassar tentando acertar. Em verdade, boa parte dos problemas que se enfrenta é de ordem social e institucional e apenas coletivamente podem-se produzir respostas satisfatórias.

Na Escola Edna May não foram poucos os entraves para a consolidação do Programa. No início, a maioria dos professores dizia que

aumentaria a depredação do prédio e do pátio, porque era muito difícil controlar todos os espaços, simultaneamente, e ainda mais difícil seria responsabilizar os prováveis culpados. Então quando ocorria, qualquer situação de depredação, mesmo que tivesse ocorrido durante a semana, sempre culpavam o Programa ⁷⁶.

A questão financeira merece também, reflexão, pois, apesar deste Programa ter se tornado política pública com destinação de verba para sua viabilização, tanto em nível nacional como estadual, os repasses nem sempre são constantes. Os oficinairos deveriam receber uma ajuda de custo, mas dificilmente ocorre pagamento sistemático. A escola, também, teria direito de receber parcelas para compra de equipamentos e utensílios necessários para o bom desenvolvimento das oficinas, o que não acontece regularmente.

Dessa forma, inviabiliza ou, pelo menos, dificulta o desenvolvimento das oficinas. Um exemplo:

Olha só, teve uma época que eles iam participar de um campeonato de futsal lá no colégio São José, instituto São José, precisava de um ônibus, não tinha como pagar o ônibus por que não tinha mais dinheiro, ai era um desespero, conseguir um ônibus emprestado nenhuma empresa queria colocar o ônibus de graça. Fizemos uma campanha e então conseguimos o ônibus, só que tinha um detalhe, eles iam ficar o dia inteiro lá. E a comida? Aí não tínhamos dinheiro para comer, então fui ao mercado, naquela época os mercados abriam no domingo. Fui ao mercado comprei pão de sanduíche, comprei presunto, queijo, manteiga, guardanapo, bolachinha recheada, refrigerante e fui para lá, fazer o almoço com eles (ÁGATA).

Outro episódio:

⁷⁶ Relato de Pérola, Ágata e Rubi, em locais e datas diferentes.

Tinha um campeonato de futebol, lá no colégio José Otão. Então, no sábado, eu saí da escola, coloquei dentro do porta-malas todos os uniformes, as bolas, a bomba, a caixa com os primeiros socorros, enfim tudo aquilo. E fui para minha casa, na época eu morava aqui na Visconde (centro), eu alugava uma garagem na frente do meu prédio, não era assim muito segura, mas tinha um cadeado. Ai eu levantei, arrumei meu filho (que ia junto) e tudo o que ainda faltava e fui lá para tirar o carro. Quando eu fui botar a chave no cadeado, cadê o cadeado? Aí eu abri a porta, bom, tu não tens noção do que era, tinha papéis e documentos espalhados, tinha documentos da própria escola que eu tinha levado pra casa, para depois fazer os relatórios, bom tinha papéis atirados pelo chão. E, não tinha uma camiseta, não tinha nada, eu chorei tanto, tanto, que eu não conseguia sair dali. Só tinha uma bola embaixo do carro, rolou, eu acho. Quebraram o vidro do carro, quebraram tudo (ÁGATA).

A professora de Educação Física conseguiu os uniformes emprestados com a equipe de futebol da empresa Raízes⁷⁷ e os alunos conseguiram participar do evento. Mas as cobranças vieram porque os uniformes pertenciam à escola, tinham sido adquiridos através de rifas com todos os alunos e não só os participantes do Programa.

Os roubos, assaltos, fraudes, entre tantas outras ações de desrespeito ao outro e à coletividade, são atos comuns do cotidiano da cidade. No entanto, nos causa estranheza e revolta, porque acreditamos em uma convivência mais pacífica e trabalhamos para isso.

Outro fator que desestimula o progresso do Programa é a pouca oferta de oficinas.

Para tu estares como diretora, tu tem que te preocupar, não é estar ali para ocupar um cargo e deu. A minha preocupação era a melhoria deles em todos os sentidos. Ai eu comecei a propagandear, mas este projeto é uma coisa boa. Mas, aí eu oferecia e falava para as pessoas e nada. Tu entendes que os professores já estão sobrecarregados, o nosso salário é uma miséria, as nossas condições enquanto professores, enquanto escola, a verba que recebemos para manter uma escola não é fácil, tem que ser um artista. Então tudo isso termina desanimando os professores, até alguns se propuseram e fizeram alguns trabalhos, mas nada sistemático, apenas desenvolveram aquele trabalho e parou⁷⁸.

Poucos professores da escola estão auxiliando no Programa. Isto gera uma sobrecarga de trabalho sempre para os mesmos. Desabafa Jade: “isto, não é fácil, pois não basta ter boa vontade, tem que ter compromisso. O Programa é bonito, é maravilhoso, mas tu sabes o que é ficar amarrada todos os finais de semana? Então, é preciso conciliar a profissão, a família e o Programa”⁷⁹.

Tanto no início como ultimamente, poucas oficinas têm sido ofertadas, por diversos motivos. Mas o principal motivo é, mesmo, a falta de oficinheiros, pessoas que aceitem trabalhar solidariamente. Pois, se “não há garantia de ajuda de custo, nem para o

⁷⁷ Empresa santamariense que fabrica erva mate, sucos e cerveja.

⁷⁸ Depoimento de Ágata em entrevista no dia 14 de janeiro de 2010.

⁷⁹ Depoimento Jade, em conversa informal no dia 23 de maio de 2009.

deslocamento, nem para a compra dos equipamentos necessários, fica bem difícil para as pessoas comprometerem-se a realizar um bom trabalho, por um determinado tempo”⁸⁰. A falta de diversificação de oficinas traz como consequência a pouca participação da comunidade. Ágata desabafa que muitas vezes pensou em desistir do Programa e pensava:

Meu Deus o que eu estou fazendo! Eu estou ficando praticamente sozinha nisso tudo. Ninguém ajuda e ainda quando as coisas acontecem, colocam a culpa no projeto. Então, muitas vezes chorei, me desesperei, pensei: Meu Deus, acho que eu vou largar tudo, não vou mais, não quero mais.

Então, a importância de buscar parcerias:

Mas aí o que eu pensei, vamos convidar a comunidade. Então fizemos reuniões. Olha só, chamei o centro comunitário, a igreja, o CTG, a Brigada Militar, o Lions, e tantas outras entidades que nem lembro, agora. Ah, a CORSAN, eu sei que todos eram órgãos ligados a Camobi. Muitos compareceram a reunião, todos acharam a proposta maravilhosa. Aí tu me perguntas, quantas entidades apoiaram o projeto? Uma minoria, por que, tudo é muito bonito, tudo é muito bom, mas se não existe doação, não existe. E, o que aconteceu quando agente começou o projeto, verdadeiramente? (ÁGATA).⁸¹

Ter que improvisar,

As pessoas diziam, “eu vou ajudar, eu vou aparecer, eu vou fazer” e aí chegava na hora e tu não ter a oficina, tu ter que montar coisas de última hora. Cansamos de dar oficinas de última hora. De improvisar. Não cansávamos de implorar, de pedir, de buscar ajuda e oficineiros. Por que nós éramos muito cobrados, tínhamos que ter um índice de visitação, de participação, ainda tem. Se apresentasse um índice menor que aquele designado como mínimo no projeto, corria o risco de perder o projeto, e aí depois de tu estares com o projeto encaminhado, perder, é brabo. [...] precisa de gente para acompanhar, por que eles não podem se machucar. Eles estão correndo, estão jogando, e tu tens que cuidar aqui, tem que cuidar lá. Nós temos, na escola, um pátio irregular, cheio de barrancos, então tinha dias que chorávamos de ver que não tinha ninguém pra ajudar. E aí bate aquele desespero, meu Deus e agora! Essas crianças vão embora? Então inventávamos mil coisas para tentar atrair, para que eles não desanimassem e para não perder o projeto (ÁGATA).

No entanto, não se pode perder a esperança e é preciso assumir a responsabilidade coletiva pela transformação da realidade, dialogando para a resolução dos problemas de forma objetiva, possibilitando a conscientização da realidade começando pela enumeração dos obstáculos. Amadurecida a compreensão dos problemas, as causas são relacionadas e as

⁸⁰ Nota de Diário de Campo do relato de Rubi no dia: 30 de maio de 2009. Nesta ocasião os oficineiros estavam sem receber desde fevereiro de 2009.

⁸¹ Depoimento de Ágata em entrevista no dia 14 de janeiro de 2010.

peças podem então elaborar planos de ação conjunta, que viabilizem alternativas que levem à solução das dificuldades encontradas.

É aquilo que eu digo, eu acho que as coisas quanto mais difíceis, quanto mais batalhadas, elas são mais saborosas, a vitória é melhor. Eu acho assim, o tempo que eu fiquei, foram cinco anos, na direção, a escola mudou. Não vou te dizer que tenha ficado uma “Brastemp”, mas sim, teve mudanças. Também não vou te dizer que o mérito foi só do projeto, mas teve muitas coisas que teve uma interferência muito grande, muito grande do programa (ÁGATA).

Se nem tudo são flores, quase tudo é amor. Não fosse esse sentimento profundo de bem querer, de solidariedade, de paixão pelo que se faz em prol dos outros e essa sensação de dever cumprido, no sentido de cidadania ter dois eixos de conduta, um relativo à busca pelos direitos e outro relativo ao compromisso no contrato social de cada um fazer a sua parte, não fosse por tudo isso, nada teria acontecido. O sentimento presente nos colaboradores desta pesquisa é exatamente o de ter feito o melhor ou, pelo menos, de ter tentado contribuir para melhorar a situação dos jovens envolvidos num processo violento de exclusão e proporcionar à comunidade momentos dignificantes de valorização da interação jovem-comunidade-escola.

3.4.4 – Momentos significativos na história do *Escola Aberta*

Sem dúvida, ocorreram vários momentos de integração, realização e alegrias na breve história do Programa. Contudo, ao menos dois momentos foram de destaque, em termos de satisfação e reconhecimento da relevância do Programa: o primeiro foi a visita de Carlinhos de Jesus⁸² e o segundo foi a Colônia de Férias.

No primeiro ano de desenvolvimento do Programa, quando ainda se titubeava na consolidação do projeto, Carlinhos de Jesus foi convidado a participar, como jurado, do “Festival Santa Maria em Dança”⁸³, em agosto de 2003. Como o festival estava organizado

⁸² Carioca, tornou-se um expoente da dança de salão no Brasil, apresentando-se em espetáculos teatrais e em programas de televisão. Atualmente, é diretor da Casa de Dança Carlinhos de Jesus, no Rio de Janeiro, e proprietário da Casa de Dança e Espetáculos Lapa 40 Graus. No carnaval, além de ter sido coreógrafo da comissão de frente da Escola de Samba Mangueira, ele arrasta uma multidão com o seu “Bloco dois pra cá, dois pra lá”, que percorre as ruas dos bairros de Botafogo e Copacabana.

⁸³ O Festival de Dança de Santa Maria completou 15 anos no ano de 2009. Já é tradição entre as escolas, pois promove uma competição nas modalidades: dança estudantes – ensino fundamental I, II, e III; dança estudantes – ensino médio; dança universitários. Recentemente acrescentou as modalidades dança terceira idade e dança *gospel*, além de contar com as modalidades clássicas: ballet; dança do ventre; contemporâneo; dança de salão;

para iniciar à noite e o dançarino chegou cedo à cidade, foi convidado a visitar o Programa *Escola Aberta* e a conhecer as oficinas de dança que se realizavam nas duas escolas⁸⁴. No Edna, as oficinas eram a de dança de rua, coordenado por Safira, e, a de danças da tradição gaúcha. Logo, Carlinhos se sentiu em casa, e com muita simpatia e carisma, conversou com os participantes das oficinas, relatando sua trajetória de vida e de trabalho. Em seguida, começou a dançar, divertindo-se com a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento dos dançarinos. Depois, realizou uma apresentação, com sua *partner*, para a comunidade escolar, que, àquelas alturas, já havia sabido da presença do notável dançarino no colégio, e se aglomerava para participar do encontro. Mas o que levou a “galera” ao delírio foi quando ele dançou com Safira e esta se saiu muito bem, demonstrando estar à altura de dançar em qualquer palco do país.⁸⁵ Assim, todos os aclamaram emocionadamente, conferindo ainda mais notoriedade para as oficinas desenvolvidas na escola e alicerçando tal empreendimento.

O dançarino visitou também a escola Érico Veríssimo:

inclusive lá ele pôde apreciar a apresentação do CTG que desenvolvia atividades no programa. Para ele foi uma motivação também, por que ele não conhecia esse trabalho ele nunca tinha participado e dessa participação, veio a idéia do festival de danças do programa no Rio grande do Sul, em que o Carlinhos participou como jurado nos anos de 2004 e 2005. Esse convite ocorreu pelo relato de sua presença no programa em Santa Maria, em 2003. No final do ano ocorreram os relatos do projeto *Escola Aberta* no estado, em uma das capacitações, em Porto Alegre, na época íamos duas vezes por mês, para estes encontros. E, então foi escolhido o colégio Edna May para realizar o relato das atividades sendo escolhida a melhor escola do Rio Grande do Sul naquele ano, e, claro que levamos um dos nossos ganhos maiores, que foi a participação do Carlinhos, num sábado. Então nós fizemos um vídeo, com os slides das fotos para narrar o acontecimento. A importância de relatar as atividades mais significativas ocorria em função da propagação do programa, pois, estavam propondo para mais escolas do Rio Grande do Sul e estavam querendo também motivar todas as escolas que estavam ali, cinquenta e mais algumas, que o programa era viável, era possível. Historicamente é bom que fique bem registrado que essa presença do Carlinhos dentro da *Escola Aberta* foi mediada graças a 8º CRE e principalmente ao *Santa Maria em Dança* que tinha o Paulo Xavier como responsável (AMETISTA).

Outro momento importante, citado por todas as pessoas entrevistadas, principalmente entre os estudantes, foi o acampamento na Praia de Torres, quando aconteceu o encontro de

projeção folclórica; jazz; dança de rua e dança afro. Cabe salientar que este festival se realiza anualmente e a competição ocorre entre as diversas escolas do estado, não apenas do município de Santa Maria, RS.

⁸⁴ Depoimento da coordenadora do Programa Escola Aberta na 8º CRE.

⁸⁵ Quando realizei entrevista com Safira, ela mencionou tal encontro superficialmente; contudo disse que foi memorável. Após, descreveu que conquistou o título de Rainha das Escolas de Samba, no Carnaval de Santa Maria, no ano de 2006 e manteve-o no ano seguinte. Saiu como rainha de bateria da Escola de Samba Imperatriz, situada na COHAB Tancredo Neves – Santa Maria, no ano de 2008. Foi vencedora do título de Rainha do Carnaval do Rio Grande do Sul, em 2009, além de ter participado da fundação da Escola de Samba Unidos do Camobi, situada na COHAB Fernando Ferrari, bem como ter sido a coreógrafa desta, no seu primeiro ano de atividades – 2005.

diversas escolas do estado, participantes do Programa. Os estudantes ficaram alojados em uma das escolas estaduais que também participava do *Escola Aberta*. Uma das responsáveis pelo grupo, no acampamento, foi a Pérola. Segundo avaliação de Safira “a Pérola é uma pessoa excepcional, de uma calma, de uma tolerância, mas também de uma cobrança de responsabilidade sem igual”. Pérola conseguiu coordenar tudo sem que ocorresse nenhum incidente indesejável.

Os momentos de interação entre os participantes foram, sem dúvida, as experiências mais extraordinárias que crianças e jovens puderam realizar. Saber conviver com a diversidade, respeitando regras, responsabilizando-se pelo bom andamento de todas as atividades é um aprendizado que só a imersão na vida pode proporcionar.

Assim, os pilares da educação do futuro, apresentados no Relatório Delors, fulgura na prática do Programa, pois aprender a viver juntos e aprender a ser com os outros é, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação. A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desse modo, esta aprendizagem só se torna possível através da prática e da vivência. “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS Et. al, 1998, p. 94) e coletividade. E, ainda,

todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Ibid, p. 94).

Então, se torna imprescindível que se proponham atividades práticas de interação entre os jovens e crianças para que possam desenvolver-se plenamente, atingindo os objetivos da educação. Em educação tudo é complexo e sistêmico, envolvendo muitas perspectivas de entendimento e de ação; por isso, a alteridade é uma conquista a se realizar, a preocupação com o outro é uma constante, a solidariedade como direito da humanidade se traduz em pequenos atos cotidianos de respeito e compromisso com a vida melhor para todos.

3.4.5 – Sonhos e perspectivas

Dentre os relatos que recebi acerca dos desejos para a continuação do Projeto, foi o relato de Jade, que, com muito entusiasmo, sintetizou a perspectiva para o futuro do Programa. “Chegar aqui no sábado e encontrar os pais, alunos e comunidade em geral, participando das oficinas, tomando chimarrão e responsabilizando-se pela *Escola Aberta*”. Notem que a professora não se refere apenas ao Programa, mas também à escola. Para tanto, é indispensável que os poderes públicos mantenham e ampliem a política de valorização do Programa, comprometendo-se cada vez mais com sua aplicação. Nesse sentido, entendo que o direito-dever da educação com toda a multiplicidade de tarefas que se propõe, não é de caráter facultativo e precisa atender às demandas mais urgentes da comunidade, sejam elas quais forem. Por isso, vincular-se a programas que promovam o desenvolvimento total das potencialidades dos cidadãos é importante e produz resultados satisfatórios rapidamente.

Para que se alcance tal anseio, é preciso uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas, também, uma mudança de postura na vida, através da introdução de padrões para um sistema de comportamento solidário. Os desafios a enfrentar são grandes, principalmente quando se procura redirecionar as ações humanas para a melhoria das condições de vida, de forma responsável e solidária. Um deles é relativo à mudança de atitudes na interação com a comunidade. Assim, torna-se indispensável revisar o comportamento das sociedades, particularmente no que se refere ao setor educativo e às políticas públicas governamentais.

Apesar de muitas conquistas significativas relativas ao desenvolvimento do Programa, alguns dilemas apresentam-se e devem ser repensados por todos, como a questão da dificuldade de participação de todos os funcionários e professores nas atividades realizadas aos finais de semana, pois esta se configuraria numa jornada de trabalho com sete dias, opondo-se a conquistas históricas, protagonizadas pela classe docente, pela redução da jornada de trabalho e valorização do profissional da educação. Assim, seria necessário que quem optasse por trabalhar nos finais de semana, tivesse, ao menos, uma compensação na semana, além da garantia de remuneração compatível com a participação. Segundo Ametista, “não é mais possível que os professores ignorem o que acontece nos finais de semana na escola, não se pode ignorar o protagonismo dos alunos. Têm muitos

alunos assumindo oficinas”. Por conseguinte, esta participação, provavelmente, reflete-se na melhoria da aprendizagem e na conduta destacada destes jovens durante as práticas educativas semanais.

Outra preocupação é com a dualidade entre escola regular (de dia de semana) e escola participação (de final de semana). Este hiato poderá dificultar ou facilitar a integração de uma nova visão da escolaridade, com revisão de currículos e de processos educativos. Isso dependerá de variadas circunstâncias e de quem encaminhará o futuro do Programa, dependendo da concepção de cidadão, de cidadania e de sociedade que se quer efetuar. O certo é que algumas alterações ocorrerão, porque quem participa das *Escolas Abertas*, o faz porque gosta e porque entende a necessidade de transformar as práticas educativas.

O desafio mais significativo, entretanto, apontado por diversos colaboradores, seria o de atingir a autogestão do Programa, ao menos nas escolas que já consolidaram tal prática. Assim, os órgãos responsáveis poderiam ampliar o atendimento, diversificando as escolas atendidas pela política pública e cada escola atingiria, além da participação democrática solidária, a autonomia cidadã.

Capítulo 4

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE

*Os homens interpretam os fatos
conforme bem entendem
sem dar crédito
aos fins dos próprios fatos.
(William Shakespeare)*

No primeiro capítulo, foi apresentado, resumidamente, que cidadania tem estreita ligação com direitos e deveres através de um contrato social. Deste entendimento, destacam-se as várias perspectivas de entendimento que a categoria *cidadania* adquiriu pela interpretação de significantes por diversos autores, sendo a cidadania compreendida através de diversas dimensões, inicialmente civil, política e social e, atualmente, através de direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações. Para este estudo, possui maior relevância os direitos de quarta geração, postulados por vários pensadores, entre eles Bedin, que propõe que:

Essa geração de direitos compreende os direitos do homem internacional, ou seja, os direitos que não se destinam especificamente à proteção do interesse do indivíduo ou de um grupo, ou de um determinado estado. Têm por destinatário o gênero humano [...]. Por isso, não são direitos *contra o Estado*, direitos *de participar do Estado*, ou direitos *por meio do Estado*, mas sim direitos *sobre o Estado* (2003, p. 442).

Direitos sobre o Estado não significa destruí-lo ou suplantá-lo, mas viver apesar dele. Os indivíduos passam a ser cidadãos na medida exata da sua capacidade de criar novas alternativas, de produzir conhecimentos que dêem valor e dignidade humana, que dêem sentido à existência de homens e mulheres neste mundo. Esta possibilidade criativa não é proveniente de práticas educativas formais e tradicionais as quais preparam para a atuação no Estado ou no mundo do trabalho, embora não se dispense tal exercício como contribuição para garantir o futuro imediato e como ação concreta no processo de renovação dos sistemas políticos, jurídicos e sociais.

Mas, acima de tudo, ter a possibilidade de realizar uma educação que priorize formas alternativas de interação. Portanto, as ações realizadas nas instituições escolares, foco deste estudo, equilibram-se no limiar do que se entende por cidadania e por ações solidárias, vinculando-se, de qualquer forma, à tarefa de melhorar a vida das pessoas envolvidas com essas. Assinalar os aspectos referentes à cidadania e à solidariedade como elementos constituintes do campo educacional é como delinear as concepções correspondentes ao projeto de ideal de homem que se deseja realizar na sociedade atual. Pois,

sem o respeito ao princípio da solidariedade (*solidum, em latim, significa a totalidade*), isto é, sem que cada cidadão, seja, efetivamente, responsável pelo bem-estar de todos, jamais se chegará a construir uma sociedade livre e igualitária. A tríade famosa da Revolução Francesa forma um todo uno e indivisível. É esta visão socialista ou solidarista, como se queira, que traduz o verdadeiro sentido da cidadania, nas origens. O *pólitês* da Grécia antiga, que os romanos traduziram por *cives*, era propriamente o sócio da cidade, aquele que possuía direitos e deveres comuns a todos os cidadãos, e participava efetivamente das decisões coletivas (PINSKY, 2008, p. 12).

A solidariedade e as aproximações possíveis entre a constituição da cidadania e a construção de valores permanentes vinculam-se à idéia de união em torno de uma causa e remontam os antigos paradigmas da finalidade da existência humana. “Essa vinculação a uma causa orienta a destinação do homem, conferindo significado à sua existência e fazendo com que supere sua solidão errante no mundo, pois com ele estão também outros homens (FERREIRA, 1993, p. 6)”. Enfim, “o que caracteriza uma causa é a possibilidade de unificar pessoas, congregar aspirações e desejos e consolidar projetos pela possibilidade da renovação das ações humanas, dotadas de racionalidade e intencionalidade” (Idem). A potencialidade da atuação organizada, consciente e humanizadora, como definitiva para a nova estruturação social solidária é convenientemente necessária.

4.1 – A solidariedade

Da mesma forma como as categorias cidadania e educação mereceram uma ampla pesquisa, também a solidariedade tem seu mérito e campo específico de atuação; a reflexão sobre solidariedade não está isenta de preocupações e de encaminhamentos práticos. Diante disso, é preciso aprofundar e relacionar os conceitos que norteiam a solidariedade voltada

para a construção do processo de valorização do ser humano. Para isso, são necessários estudos e pesquisas que nos possibilitem definir este conceito no novo contexto a partir do entendimento histórico. Nas obras do francês Émile Durkheim (1858-1917), principalmente em *Da Divisão Social do Trabalho* (1995), é apontada a tese de que a sociedade era mantida coesa por duas forças de unidade. Uma em relação a pontos de vista semelhantes, compartilhados pelas pessoas, por exemplo, cultura, valores e crenças religiosas, o que ele denominou de solidariedade mecânica. A outra representada pela divisão do trabalho em profissões especializadas, que foi denominada de solidariedade orgânica. Ele descreve a necessidade de se constituir uma solidariedade orgânica entre os componentes da sociedade. O recurso estaria, seguindo o exemplo de um organismo biológico, em que cada órgão possui uma função e depende dos outros para sobreviver, cada membro da sociedade deveria exercer uma função na divisão do trabalho, estaria, através de um sistema de direitos e deveres, contribuindo para manter coesa e solidária a sociedade. O importante para ele é que o indivíduo realmente se sinta parte de um todo, e que precise e contribua para a sociedade de forma orgânica, interiorizada e não meramente mecânica.

Nessa forma de entender a solidariedade orgânica baseada na divisão do trabalho, próprio das sociedades mais desenvolvidas, gera-se um novo tipo de ação social, não mais a atividade baseada na semelhança entre os componentes (solidariedade mecânica), mas na complementação de partes diversificadas. O encontro de interesses complementares cria um laço social novo, ou seja, outro tipo de princípio de solidariedade com moral própria e que dá origem a uma nova organização social – solidariedade. Sendo seu fundamento a diversidade, a solidariedade orgânica implica uma maior autonomia, com uma consciência individual muito mais livre.

Assim, salientam-se dois conceitos de solidariedade:

- a solidariedade mecânica, baseada nas semelhanças, que é a adesão gregária do indivíduo ao grupo, e;
- a solidariedade orgânica, baseada nas diferenças, resposta para as aspirações criativas de cada um e para as verdadeiras necessidades de todos, objeto justamente de nossa procura (TÉVOÉDJRÈ, 1982, p. 144).

A solidariedade mecânica é um atributo da fase primitiva da organização social que se origina das semelhanças físicas, psíquicas e sociais entre os elementos da sociedade. Para a manutenção desta coesão do grupo, em que a igualdade é o princípio necessário à sua sobrevivência, deve existir uma coerção social severa e repressiva, baseada na consciência

coletiva dos indivíduos. No entanto, o progresso da especialização do trabalho fez com que a sociedade baseada na solidariedade mecânica se transformasse.

Nesse sentido, a solidariedade é a qualidade que deriva da comunhão de atitudes e de sentimentos, de maneira a compor um dado grupo, ou comunidade em estima, formando uma unidade sólida, capaz de resistir a quaisquer intervenções de forças exteriores ou mesmo de tornar ainda mais firme esse grupo, em face da oposição vinda de fora. Com isso, pode-se considerar a solidariedade como um valor indispensável às práticas sociais contemporâneas, na busca pela materialização da cidadania e a construção de valores que permaneçam e assegurem o bem estar da sociedade respeitando as diferenças e compreendendo-as como necessárias e complementares.

Para compreender a categoria *valor*, destaca-se que

as sociedades tradicionais achavam que o *valor* era algo fixo, determinado por Deus, o fundamento último do valor era Deus. O que era, era; e o que não era, não era. Não tinha discussão. Havia uma lista de coisas certas e uma lista de coisas erradas. Com a filosofia moderna, criticou-se a visão anterior, dizendo que os valores dependiam do lugar e de um contexto, e que Deus não podia ser o fundamento último da ética porque Deus é uma criação humana. O mundo moderno tentou achar o fundamento último dos valores na razão. A crítica pós-moderna atacou a razão como fundamento último dos valores éticos, perguntando pelo fundamento da própria razão e afirmando que a razão também depende do lugar de onde se está falando [...]. Temos, então, dois grupos: um pessoal, que diz: esqueça os valores universais, não há valores que sirvam para todos, porque senão você volta ou para a teologia ou para a metafísica filosófica; outro grupo diz que se temos problemas comuns a toda a humanidade [...] precisamos de valores norteadores que sirvam para todo mundo (SUNG 2002, p.84).

Vincula-se a segunda vertente de pensamentos em que é possível e urgente, em nossos dias, resgatar valores que sirvam para todos a partir da necessidade de questionarmos os riscos da razão e dos saberes estabelecidos, bem como, suas implicações na responsabilidade social e, ao mesmo tempo, nos mantermos cheios de esperanças e de inquietações. Nesse sentido, levamos em consideração as propostas de Gandin, segundo as quais precisamos ter:

a clareza de que não serve apenas a solidariedade que signifique ajudar alguns (ou muitos) a terem vez nesta sociedade competitiva e voraz [...], mesmo diante de algum sofrimento e de certa preocupação por não podermos realizar tudo o que queremos, a certeza de que trabalhar pela solidariedade significa lutar por uma sociedade justa, em que seja mais fácil construírem-se todos fraternalmente do que uns lutarem contra os outros por trabalho, por pão e por dignidade (1998, p. 05).

A esta preocupação, volta-se ao princípio de que a solidariedade por si só é um valor permanente que todos os povos se apropriam para garantir sua própria sobrevivência. No

entanto, a solidariedade não se faz constante; porém, nos momentos necessários, ressurgem como a mitológica ave *Fênix*⁸⁶. Isso significa dizer que as populações não realizam práticas solidárias todo o tempo, mas devem conhecê-las sensivelmente e estarem aptos para que, quando for necessário, utilizem tal mecanismo, para que as pessoas saibam como fazer e queiram fazê-lo.

Segundo Saramago (2004), em “Ensaio sobre a cegueira”,

Não é que uma pessoa se põe aí a percorrer o mundo à procura de causas para defender. É quando as situações se apresentam que a solidariedade desperta. Enfim, faz o que se pode com a consciência de que não se pode muito e que, mesmo assim, há que se continuar a fazer.

O tema da solidariedade, bem como o da cidadania, nos remete à demanda de novas concepções teóricas e práticas educativas. Pois, a cada dia surgem novos fatos e novas realidades excludentes, oriundas da violência, da pulsão pela morte e da busca consumidora de relações. Também, “a cada dia que passa, temos a ocasião de avaliar a nossa indiferença ou a nossa disponibilidade para com a solidariedade orgânica” (TÉVOÉDJRÈ, 1982, p. 144).

Freire (1998, p. 47) entende que “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”. Nesse sentido, Gandin (1998, p.9) estabelece três maneiras de pensar a solidariedade. A primeira delas seria a ajuda às pessoas que são excluídas socialmente, a segunda seria relativa à promoção de alguns (ou de muitos excluídos) para se aproximarem dos que gozam dos benefícios da estrutura social existente e a última compreenderia a construção de uma sociedade estruturalmente solidária. Ressalta-se que as duas primeiras não resolvem o problema da falta de solidariedade, sendo apenas medidas paliativas. Já a terceira, promoveria uma alteração na organização social, proporcionando uma vivência solidária.

As relações solidárias devem pautar-se na indisposição a toda forma de violência, dominação e de exploração. Assim, acredita-se que:

A solidariedade não pode ser apenas um princípio geral, ambíguo, logo esquecido. Ela deve se tornar um verdadeiro contrato, ligando pessoas e comunidades que previamente estabeleceram objetivos (nobres e precisos) baseados na condição humana vivida e participada conjuntamente (TÉVOÉDJRÈ, 1982, p. 146).

⁸⁶ FÉNIX - Ave maravilhosa, célebre nas tradições da Grécia e do Egito, viveu séculos nos desertos da Arábia e que, queimada em uma fogueira, renasce das suas próprias cinzas. Disponível em: <<http://mithos.cys.com.br/>> Acesso em: 04 de setembro de 2009.

Solidariedade tem a ver com educação na medida em que é algo que se aprende, nos processos educativos formais e informais e na convivência com os demais. Para tanto, a educação deve se ocupar de proporcionar tais espaços de convívio entre educandos, educadores e comunidade em geral. Diante disso, são inúmeros os clamores por uma educação melhor, desde a ampliação e a melhoria da escolarização em todos os níveis, lutas pela formação e remuneração adequada dos profissionais da educação, metodologias de ensino-aprendizagem mais críticas e democráticas, lutas para que a educação formal efetive o binômio educação/cidadania e que, de fato, se tenham práticas educativas ligadas às necessidades de relações autônomas e solidárias com vistas a atingir as novas perspectivas locais e globais.

4.2 – As múltiplas dimensões da educação

A educação é um espaço de atuação em que os sujeitos trabalham juntos, crescem e transformam a realidade, aprimoram os conhecimentos e buscam uma melhor compreensão dos processos históricos da humanidade a fim de melhorá-los. Por isso, tem que ter a pretensão e o objetivo de que, partindo de sua prática, possa promover o homem a sujeito de sua própria educação para efetivar a consciência de seu compromisso com a atuação no mundo. Dessa forma, torna-se oportuno referendar como tarefas para a educação: despertar nos indivíduos a consciência de que não estão prontos e suscitar o desejo de se complementar, capacitando-se ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo através da sensibilidade solidária com vistas a construir uma sociedade melhor.

Sensibilidade porque é coisa de pele, não tem a ver com fazer o bem não apenas aos outros. Sensibilidade solidária faz bem para nós mesmos, ao fazermos bem ao outro. É preciso fazer as pessoas perceberem que ajudar alguém, principalmente alguém que está além do nosso pequeno mundo, não é sacrifício no sentido de algo doloroso que fazemos em troca de alguma outra coisa boa, mas é uma solução para nós mesmos. Solidariedade com os excluídos, com pessoas necessitadas, preocupar-se com essas pessoas não é mais um problema. É a melhor forma de resolvermos os nossos problemas e de nos encontrar conosco (SUNG, 2002, p. 69).

Indignar-se em presença da exclusão configura-se num desafio a ser enfrentado por todos, buscando a construção da solidariedade (FREIRE, 2000). Portanto, defendo, com convicção, que a educação deve ser libertadora, já que sabemos da existência de situações de

exploração, opressão e injustiça as quais precisam ser denunciadas e combatidas. Ao mesmo tempo em que há urgência na luta contra a exclusão social, reconheço que o processo de planejamento e participação é imprescindível para a operacionalidade da promoção da escola e da sociedade solidárias e cidadãs que queremos.

Educar para a sensibilidade solidária pressupõe e implica:

- Ajudar as pessoas a perceberem a interdependência e a complexidade da realidade e da nossa vida social;
- Tomar consciência da nossa condição humana: não somos nem infra-humanos... e nem super-humanos;
- Conviver com a resistência da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e na solidariedade;
- Perseverar em ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos nossos desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano (SUNG, 2000 p. 74).

A difícil tarefa de educar no futuro próximo, repleto de incertezas, exige, de todos os envolvidos, aprendizagens significativas para o desenvolvimento de competências úteis ao sucesso humano. Pois todo aprendizado é uma forma de resposta ao desequilíbrio; portanto, desenvolver a consciência crítica acerca do valor de todos os seres humanos é indispensável para o estabelecimento do equilíbrio na sociedade. A não compreensão, comprometimento e trabalho para manifestar o valor do outro causa distanciamento entre as pessoas, impede a troca de experiências, o crescimento conjunto, e a união de esforços para a solução de problemas comuns, dificultando, em virtude disso, a finalidade autêntica do trabalho solidário, que é tanto servir à promoção individual quanto ao bem estar coletivo.

4.3 – Que as interações se transformem em relações solidárias

Ninguém está isento de participar da vida em sociedade, ou seja, não é possível abandonar a complexidade do mundo humano para viver em uma realidade paralela. Estamos fadados a viver e a intervir; por isso, nossas ações, automaticamente, anulam outras e se inscrevem como determinante potencial de novos resultados que repercutem na realidade concreta. O resultado tanto diz respeito às questões sócio-políticas, econômicas e culturais e sua repercussão nas interpretações, que a realidade nos apresenta, quanto ao que é idealizado e pertencente ao campo imaterial do querer saber e do querer fazer.

As ações que se orientam pelo viés da esperança, da utopia ou das paixões permitem estreitar o entendimento do ser humano, voltado à preocupação da formação permanente, aprimorando a capacidade de agir e auxiliar na constituição de sujeitos comprometidos com o bem de todos e com o aperfeiçoamento das relações solidárias e cidadãs. Nesse sentido, as alterações produzidas no mundo possibilitam a retomada da educação como um processo de formação do ser humano, sempre com vistas à sua humanização contínua. E, a partir da visão complexa, pode-se ir ao encontro do outro, promovendo um movimento de alteridade, de cuidado intencional com o outro e com os demais. A educação, nesse sentido, reveste-se de um caráter eminentemente ético. Para Morin,

o caminho para ir além dos limites de uma educação [...] iniciaria por uma reforma do pensamento humano, de natureza paradigmática, concernente à aptidão, para organizar o conhecimento que dependa da complexidade do modo de organização de nossas idéias, capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, conseqüências existenciais, éticas e cívicas (1999, p.97).

Ao se servir de uma reflexão em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, a educação assume um caráter comunicativo por excelência. Por conseguinte, os processos educativos devem se desenvolver mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, para que os sujeitos possam interagir, e que favoreçam a confiança em si e no outro. Dessa forma, torna-se visível a necessidade de uma prática de respeito ao outro como legítimo outro; isto significa dizer que alcançaremos a plenitude da dignidade humana pela educação na medida em que promovermos ações solidárias capazes de restituir o humano diante das necessidades básicas e complementares.

só posso encontrar o outro como outro, isto é, reconhecer o outro como um ser com plena dignidade humana apesar de todas as diferenças, na medida em que eu duvido das minhas certezas. Esse movimento de encontrar o outro pressupõe desejo de solidariedade, um ambiente onde a pessoa se sinta amada (de forma a poder enfrentar as próprias dores) e, por fim, a superação das certezas (SUNG, 2000, p. 71).

Nesse contexto, tem-se a interação social como fundamento e como centro da cognição.

Assim, devemos contribuir para a autoformação do cidadão e dar-lhe consciência do que significa uma nação. [...] Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando

nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta (MORIN, 2002, p. 74).

Portanto, é preciso buscar mecanismos que permitam que essas interações se transformem em relações solidárias, não apenas de socialização de idéias, saberes e experiências, mas, e, sobretudo, de processos emancipatórios, promotores de relações de paz e justiça social. Talvez seja este um grande desafio para a educação. O certo é que os processos pedagógicos inseridos no contexto social, por sua originalidade e multiplicidade, carregam, em si, a capacidade de inovação e de implementação de tais anseios.

4.4 - Não se pode obrigar ninguém a ser bom

Lembro-me ter lido esta passagem em algum livro. No entanto, retomo a idéia de Neruda (1983) de que não nos lembramos de tudo o que gostaríamos porque nossa memória é intermitente e seletiva demais para isso, ou porque qualquer outra explicação não é suficientemente capaz de envolver o entendimento que se possa obter da totalidade do que conhecemos. Assim, não lembro onde li, mas me parece pertinente colocar aqui, após este estudo sobre a natureza e a condição do configurar-se cidadão solidário através de ações, conscientes em prol do bem estar da coletividade, que não se pode obrigar as pessoas a serem boas. Seria pura ilusão imaginar que todas as pessoas, ao conhecerem o bom propósito de atuar na sociedade com vistas a melhorá-la, tornem-se (co)responsáveis pelos rumos da história futura, assumindo sentimentos bons e boas ações para com todos. Verdadeiramente, não se pode exigir que todas as pessoas passem por uma transmutação, e, que de hora em diante, passem a ser “anjos de candura”, uma vez que somos compostos por processos dinâmicos, que nos fazem tender para metas construídas cultural e socialmente, que variam conforme a época e o contexto e que nem sempre são libertadoras. Tem-se o livre arbítrio, e este assume uma dimensão maior do que a liberdade, pois diz respeito ao que fazer com a liberdade de escolha, entre realizar o bem ou o mal. Sendo assim, ao não assumir a produção do bem, nos tornamos escravos do mal.

Por prudência, não faço aqui apologia à psicanálise, mas Freud, em “Além do Princípio de Prazer”, reconhece a existência de duas classes de instintos, correspondentes aos processos contrários de construção e dissolução no organismo (1920, p. 167). Decerto, somos formados por duas pulsões simultâneas e igualmente fortes que são as pulsões de vida e de morte, falando biológica e anatomicamente. Da mesma forma, entendo que, também, a sociedade sendo um organismo vivo, dotada de complexidade, é formada por pulsões de vida e de morte concomitantes.

As pulsões de morte estariam vinculadas aos impulsos destrutivos, agressivos, violentos, brutais, decorrentes das disputas, da falta de respeito e de cuidado consigo, com o outro e com a coletividade, que, entendo, podem e devem ser suplantados. Como verificamos anteriormente, a violência é uma preocupação constante da sociedade, que procura minimizar seu alcance através de projetos, programas e lutas. Já as pulsões de vida estariam ligadas ao intuito de constituir a substância viva em unidades cada vez maiores e melhores, de maneira que a vida possa ser prolongada e conduzida a uma evolução mais alta. O resultado destas pulsões nos incitaria a realizar ações que busquem o equilíbrio entre o bem e o mal, segundo o entendimento e as condições de cada um nas relações sociais.

Para isso, a sociedade contemporânea traz consigo novas formas de configurações das relações sociais. Estas mudanças fazem com que pensemos como os sujeitos lidam com essas novas perspectivas, adentrando na dimensão humana, nas suas singularidades e na coletividade, principiando pela vivência de experiências educativas que proporcionem interagir favoravelmente na sociedade. Assim, os processos educativos devem se desenvolver mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, para que os sujeitos possam interagir, e que favoreçam a confiança em si e no outro. Nesse contexto, tem-se a interação social como fundamento e como centro da cognição. Sendo assim, a educação assume um caráter comunicativo por excelência; “o caminho começa, portanto, num restabelecimento do diálogo entre os diferentes interlocutores, para que se possa pensar numa escola de e para cidadãos” (PINSKY, 2008, p. 3) a partir da interação sensível com os outros e com a comunicação amorosa entre as pessoas.

Amorosidade, uma categoria cara a Paulo Freire, refere-se ao profundo respeito que se pode desenvolver pelo mundo, com o mundo, pelos outros e com os outros. Pelo princípio do amor – entendido não como a pieguice romântica, mas como ‘não morte’. A categoria *comunicação amorosa* está ancorada na idéia relativa à comunicação que ocorre quando saio de mim, reverencio, respeitosamente, o saber do outro, dialogo com estes saberes e, quando

retorno a mim, já não sou mais o mesmo, pois trago comigo um pouco do outro e deixo um pouco de mim. Nesse sentido, Maturana (2002) também sugere que a centralidade na convivência humana é o amor, é a colaboração decorrente das ações que constitui o outro como um legítimo outro, na realização do ser social que se manifesta tanto na aceitação e respeito por si mesmo, quanto na aceitação e respeito pelo outro. Relaciona-se, ainda, a comunicação amorosa à pulsão pela vida, reconhecida na possibilidade de superação de *Thanatos* (pulsão pela morte). Ao priorizar a paixão pela vida como fundamento do princípio da ação educacional com vistas a promover a cidadania solidária, associam-se os conceitos de “abertura” e “trocas” para que ocorra um verdadeiro diálogo.

O termo *abertura* possui inúmeros significados; o mais adequado para este estudo é o relativo ao campo do pensamento, trazendo um entendimento de que é um “processo da aceitação de novas idéias, pondo por terra as barreiras e os preconceitos da ordem anterior”⁸⁷.

Dito de outra forma, é a possibilidade de aceitar participar da construção conjunta de novos saberes e novas práticas a partir da interação e das trocas de saberes oriundos dos diversos *locus* em que se está inserido, sem deixar que os preconceitos e a antiga hierarquização dos saberes sobreponham-se. Isso é essencial para o entendimento crítico do mundo, da sociedade e do homem, pois, segundo Freire, “a consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros” (2000, p. 40). Esse entendimento permite o desenvolvimento de seres que não são apenas adaptáveis ao mundo e ao contexto em que estão inseridos, mas que tenham a intervenção consciente como plano de atuação humana para a qualidade de vida para todos. Essa idéia diz respeito ao entendimento das práticas educacionais na relação decorrente dos aspectos político, econômico, social, científico, tecnológico, histórico, cultural, moral e estético de cada sociedade. Não esquecendo que esta relação não é determinada, mas é, constantemente, construída, significativamente, através da interação dos diversos sujeitos, imbricados nos seus contextos. Portanto, trata-se de, na contemporaneidade, repensar os sentidos das palavras “cidadão”, “cidadania”, “educação” e “solidariedade”, não mais com o intuito de fundamentá-los, mas defendê-los como a via mais segura para atingir o propósito de estruturar vínculo permanente e construir uma forma melhor de estar e atuar no mundo.

⁸⁷ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa – 2.0a.

CONCLUSÃO

No estudo respectivo ao entendimento da conexão entre educação, cidadania e solidariedade, busquei os fundamentos históricos, para compreender tais termos, e a rede que se formou a partir da vinculação entre eles. Guiada por essa idéia, evidencio que, a partir de um amplo aporte teórico, é possível delinear o entendimento do processo evolutivo que a pesquisa empreende, todavia, não assegura um rumo a seguir, nem a melhor forma de agir na posteridade para efetivar a cidadania de todos, visto que cidadania não é um instrumento ou condição de se pode oferecer sem que os indivíduos, por si mesmos, não lutem, de forma consciente, para atingi-la.

Ao buscar o entendimento do que é ser cidadão na contemporaneidade, sobressai-se a preocupação em proporcionar vivências de cidadania e de solidariedade. Para tanto, é preciso, pois, buscar mecanismos que permitam que essas interações se transformem em relações solidárias, não apenas de socialização de idéias, saberes e experiências, mas, e, sobretudo, de processos emancipatórios, promotores de relações de paz e justiça social. Os processos pedagógicos inseridos no contexto social, por sua originalidade, carregam, em si, essa capacidade de inovação.

A partir desses resultados, o segundo capítulo mostrou que a necessidade de ter êxito nos esforços para melhorar as condições de vida de todos é apenas mais um motivo pelos quais as atuais batalhas no campo social e educativo são travadas. Dessa forma, para efetivar tais compromissos, as políticas públicas contribuem, sobremaneira, para possibilitar a experiência de construção de cidadania através de oficinas sócio-educativas realizadas nas escolas públicas aos finais de semana.

A experiência do Programa *Escola Aberta*, que testemunhamos, exige novas formas de ultrapassagem para a liberdade do pensamento e de ação. A libertação, todavia, caracteriza-se pela superação das fronteiras do pensamento. Sendo assim, torna-se absolutamente necessário que se desenvolva um conceito de educação para a constituição do ser cidadão que se relacione com a complexidade e com uma nova postura de estar e agir no mundo. Por conseguinte, as práticas sociais não são, portanto, uma “forma de educação” (uma educação

para...) entre inúmeras outras; também não são simplesmente ferramentas para a resolução de problemas ou de gestão de saberes – são formas de viver os paradoxos sociais no fazer educativo segundo a argumentação de vários colaboradores desta pesquisa e dos autores que legitimam tal entendimento.

A proposta pedagógica do Programa *Escola Aberta* está vinculada a alguns eixos indicados pelo Governo Federal, que priorizam a transversalidade e propõem alguns princípios a serem observados no planejamento das oficinas e nas abordagens dos seus conteúdos, sendo a solidariedade (ética da cooperação) considerada um dos mais importantes. Por isso, a relevância de tratar, com cuidado, esta categoria, no quarto capítulo, foi tônica para postular um comportamento solidário como forma de atingir o ideal de cidadão participante no atual contexto social.

Em virtude disso, e da impossibilidade de apresentar uma compreensão acabada sobre cidadania e suas relações com a educação, num último momento busquei contemplar a possibilidade de construir um novo viés para a atuação social suplementando a idéia de reivindicação de direitos com a responsabilidade dos deveres de cuidar do outro e do mundo, com vistas a promover o bem estar da coletividade. Vimos, portanto que a solidariedade se configura como matriz de uma condição sensível do cuidado, mediante uma ética que ultrapassa os contextos socioeconômicos para se consolidar objetiva e subjetivamente nos elementos materiais e ideais que constituem o complexo viver em sociedade.

Posso, enfim, dizer que fizemos uma viagem no campo da interpretação, buscando entender em que está o fundamento do agir humano. E, chegando ao fim deste percurso, mais que concluir é preciso destacar que os conceitos relativos à cidadania, à educação e à solidariedade não se encontram conclusos e dificilmente o estarão um dia, visto que dizem respeito ao ser e agir da humanidade e esta se encontra em constante movimento, construindo e reconstruindo significantes para tais categorias. Em consequência da ausência de uma verdade absoluta ou certeza definitiva, no entanto, não se pode abster de acentuar a reflexão e de buscar sempre os elementos significativos para a compreensão, mesmo que entrevemos algo e que, talvez, o principal nos escape.

O propósito de considerar as condições atuais de compreensão sobre cidadania e as relações decorrentes das práticas educativas, com vistas a auxiliar o entendimento sobre as estruturas sociais, foi alcançado na medida em que fortaleceu a profunda esperança de que os cidadãos possam trabalhar, viver, conviver e se alegrar na contínua construção de relações

comunitárias solidárias que superem o mal e busquem despertar o fundo de bondade humana, para que esse bem que tanto almejamos não seja uma idéia vã.

Considerando o que já vivenciei e o que está por vir, resta dizer que de tudo fica um pouco. Da experiência nos grupos de jovens da Igreja Católica, ficará para sempre a idéia do Evangelho de São Mateus (5, 13-15) sobre a “luz do mundo” e o “sal da terra”. Neste texto, o que chama atenção é o propósito do chamamento para assumir uma posição de liderança, de destaque, de compromisso com o outro e com a coletividade, na sociedade. No entanto, nessa perspectiva não há necessidade de que todos e todas sejam referências de boas ações, porque encandearia os olhos e os queimaria de tanta luz, da mesma forma se todos forem sal o que restaria para salgar, temperar e proteger? É importante, entretanto, termos discernimento e estarmos preparados para que “onde houver trevas se leve a luz”⁸⁸. Nesse sentido, o estar preparado se torna a função emblemática da educação para viver em sociedade – assumindo o compromisso com a vida em plenitude para todos.

Da experiência acadêmica permanecerá, entre outras, a idéia de que a atuação pedagógica não se faz no campo ilusório, tampouco no teórico apenas, mas na vida cotidiana, imbricada com o estudo e a pesquisa, com a interação sensível com os outros e com a comunicação amorosa entre as pessoas.

Desta pesquisa fica o entendimento que a cidadania prima por uma atuação crítica e consciente no mundo. Esta atuação não se faz sem a sensibilidade e sem a capacidade cognitiva de leitura do mundo. Sendo assim, a mediação para múltiplas compreensões da experiência dos sujeitos nos processos coletivos e suas relações decorrentes da interação com o outro e com a coletividade implica um sentido de unidade e interdependência. Dos estudos acerca do conceito de cidadania fica o elo pela busca histórica do ser humano de se aprimorar e buscar a realização plena da felicidade em estar em comunhão com os outros.

Se, para Ametista, a cidadania desenvolvida durante o Programa Escola Aberta ainda “é condicionado e parcial, pois, para que o oficinairo possa desenvolver seu trabalho, alguém precisa abrir a escola, e precisa que o estado oportunize tal política, para os integrantes das oficinas é um espaço de aprofundamento de relações sociais que desencadeiam em novas formas de convívio”, que proporcionam novas configurações do ser cidadão na atualidade, para Safira, cidadania “é fazer o bem, é doar-se sem esperar nada em troca”. Já, para Pietro, é atuar junto aos poderes públicos de forma organizada e reivindicatória propondo a melhoria de condição de vida a partir das conquistas dos direitos sociais. Para Pérola, é um profundo

⁸⁸ Trata-se de um trecho de uma oração atribuída a São Francisco de Assis.

querer bem aos outros. Para Ágata, cidadania tem a ver com paixão, e emoção de trabalhar em prol da comunidade com vistas a melhorar a vida dos alunos e da própria comunidade. Para mim, cidadania é o entendimento do ser humano na relação com os outros e com as estruturas desenvolvidas através dos tempos para aprimorar o viver em sociedade. Deste entendimento, depreendo que todas as dimensões do humano devem ser levadas em consideração. Se anteriormente as dimensões políticas, sociais e civis davam conta dos embates por definir a atuação cidadã, hoje nem de perto abarcam as múltiplas dimensões que se propõem como componentes do ser cidadão. Na contemporaneidade, o cidadão deve ser entendido na rede difusa de conexões entre ação individual e coletiva, através das respostas aos desafios do cotidiano, em que, por vezes, entram em evidência algumas dimensões em detrimento de outras, todavia todas compõem o ser. Posso destacar algumas dimensões importantes para compor o entendimento de cidadania, mesmo tendo a impressão que esquecerei algumas. Sejam elas: social, política, civil, cultural, intelectual, emocional, solidária, laboral, tecnológica, entre tantas ainda. Então, ser cidadão é não se isentar da (co)responsabilidade em promover vida cada vez melhor para todos.

É preciso, entretanto, reconhecer que estamos numa caminhada incerta. Caminhamos construindo o rumo que se desenvolve entre erros e o resultado assertivo, mas, muitas vezes, incerto e inesperado, de nossas estratégias. A dúvida nos acompanha e a esperança nos estimula, visto que assentamo-nos em certezas efêmeras diante do desafio da vida. “Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar a salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização” (MORIN, 2003, p. 93) e da humanização, tudo junto e ao mesmo tempo⁸⁹ em que se promove a vida melhor para todos.

Os desafios a enfrentar são grandes, principalmente quando se procura redirecionar as ações humanas para a melhoria das condições de vida, de forma responsável e solidária. Um deles é relativo às mudanças de atitudes na interação do campo educacional, patrimônio básico para a construção e reconstrução de saberes com a sociedade. Por conseguinte, torna-se indispensável revisar o comportamento das sociedades, particularmente no que se refere às políticas públicas e às práticas sociais sobre a educação.

Atualmente, investe-se em programas nos mais diversos campos educativos para produzir a inter-relação entre os sujeitos, tornando-os mais capacitados a desenvolver sua própria cidadania. Apesar dos inúmeros entraves para que tais práticas, programas e resoluções governamentais sejam implementadas, as transformações ocorridas na atualidade

⁸⁹ Reflexão recorrente nas falas do professor Dr. CUNHA, J.L. da.

possibilitam a retomada da educação como um processo de formação integral do ser humano, sempre com vistas à sua humanização contínua, formando, assim, um caminho fluido e de engendramento de estratégias múltiplas para a consolidação do tornar-se cidadão promovendo o bem estar da coletividade. Conforme Odalia, essa é uma história que ainda se escreve. Tem um grande passado, mas esperemos que tenha um maior e melhor futuro (2008, p. 168).

As discussões que aqui se encerram, espero que suscitem novos diálogos, porque tais temas possuem um caráter provisório e inacabado como também esta produção. Assim, tenho consciência das limitações desse trabalho que, no entanto, expressa a minha compreensão teórica, metodológica e política neste momento. Dessa forma, ao ser lido, debatido, aceito ou recusado, será ponto de partida para novas construções, que, seguramente, serão melhores. É preciso ter coragem para iniciar a caminhada; todavia, dizer-vos vou, até aqui, é inevitável.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AVILA, F. B. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo** – MEC/FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar, Brasília, 1972.

BAUMANN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEDIN, G. A. O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, O. M. de (Org). **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 435-462.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **LDB: passo a passo**. São Paulo: CAMP, 2005.

BRASIL - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 5 DE DEZEMBRO 1988 – DOU DE 5/ 12/88.

BRASIL, Lei 10.172/2001 – Institui o Plano Nacional de Educação - PNE <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2009.

BRASIL, Lei 9394/1996 – Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.html> Acesso em: 20 de março de 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, J. S. (org). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORRÊA, D. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. Ijuí, UNIJUI, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **A solidariedade como efeito do poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FÁVERO, M. de L. de A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Universidade São Francisco, 2000.

FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **A educação do futuro**. Rio de Janeiro: O Globo. Caderno Prosa & Verso, 24 maio 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. e GENTILI, P. (orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, J. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola. *In:* CUNHA, J. L. da & DANI, L. S. C. (orgs). **Escola, conflitos e violência.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa.** São Paulo: Atlas; 1995.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. A. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. 224 p. Disponível no endereço eletrônico: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277por.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2010.

GROSSI, E. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Revista - Educação e Pesquisa:** São Paulo, v.26, n.2, p. 11-29, jul./dez. 2000.

KUNZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In:* AGUIAR, M. A. da S. & FERREIRA, N. S. C. (orgs) **Para onde vão a orientação e a supervisão escolar?** Campinas: Papirus, 2003.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M. & ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, M. C. S. Et all. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NAVES, R. Terceiro Setor: Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 562-583.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**. São Paulo: Difel, 1983.

NOLETO, M. J. **Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz**. 3.ed. Brasília: UNESCO, 2004.

ODALIA, N. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 158-169.

PESSANHA, J. A. M. Seleção de textos de: **Aristóteles — Vida e Obra. Vol I**. Série Grandes pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1987.

PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

RIO GRANDE DO SUL – DECRETO Estadual nº 45.464 de 31 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/Legis/Arquivos/DEC%2045.464.pdf>> Acesso em 20 de outubro de 2008.

RIO GRANDE DO SUL – LEI ESTADUAL nº 12.865 de 19 de dezembro de 2007.

ROSA, U. (Org.) **Mini dicionário Compacto da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 1999.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SARI, M. T. Escola Aberta para a Cidadania no Rio Grande do Sul: de projeto a política pública. In: GOMES, C. A. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. pp 175 - 193 . Disponível no endereço eletrônico: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277por.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2010.

SOARES, J. C. T. **Análise dos aspectos sócio-econômicos e a infra-estrutura da COHAB Fernando Ferrari – Camobi**. Trabalho de Graduação. Santa Maria, 1997.

SUNG, J. M. **Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social**. São Paulo: Salesiana, 2002.

TÉVOÉDJRÈ, A. **A pobreza, riqueza dos povos – A transformação pela solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 1982.

TINOCO, A. N. & SILVA G. A. **Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta BRASIL**, MEC, 2007. Acesso em: 20 de junho de 2009. Endereço: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf> Acesso em: 21 de março de 2009.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (org). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ZIZEMER, J. S. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário semi-estruturado a ser utilizado nas entrevistas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto de pesquisa “*Escola Aberta para a Cidadania*”: o desafio da educação e as experiências do C. E. Professora Edna May Cardoso – Santa Maria/RS, desenvolvido por Nadia Beatriz Casani Belinazo.

Roteiro para as entrevistas:

- 1 – Como foi o início do Programa “*Escola Aberta para a Cidadania*, no C. E. Professora Edna May Cardoso?
- 2- Quando e quais pessoas se envolveram no desenvolvimento do Programa?
- 3 – O que te levou a participar do projeto?
- 4 – O que te motiva a continuar?
- 5 – Quais os tópicos (objetivos pedagógicos) das oficinas? Como são planejadas?
- 6 – Quanto à aceitação e participação da comunidade, como é?
- 7 – O programa tem cumprido com o objetivo inicial que era a de reduzir o índice de violência escolar e no seu entorno? Como foi verificado?
- 8 – Como é a participação dos alunos? Eles possuem características comuns?
- 9 – Existem pessoas fora do grupo escolar que freqüentam as oficinas?
- 10 – Quantos professores da escola estão envolvidos? Quais (formação)?
- 11 – Quem são osicineiros externos a escola? (lista)
- 12 – Quais foram os pontos altos do programa nestes seis anos? E, os negativos?
- 14 – Em que medida o programa contribui para a consolidação da cidadania?
- 15 – O que é cidadania para você?
- 16 – Ser cidadão é

APÊNDICE B – Modelo de Carta de Apresentação

Ao.....

Santa Maria, xxxxxx de xxxx.

Prezado Sr.(a)

Sou aluna do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Centro de Educação – CE/UFSM, tenho como orientador o Prof. Dr. phil Jorge Luiz da Cunha, professor do Departamento de Fundamentos da Educação, no Centro de Educação, da UFSM, venho através desta solicitar sua colaboração na obtenção de informações relativas ao projeto *Escola Aberta para a Cidadania*, que tem sido desenvolvido nesta escola, pois pretendo realizar um estudo de caso para o projeto de pesquisa cujo título é “*ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA*”: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ATUAL E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS, requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Desde já agradeço a atenção.

Nadia Beatriz Casani Belinazo

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA- CLIO
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
MESTRANDA: NADIA BEATRIZ CASANI BELINAZO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável e o Orientador:

Endereço para contato:

E-mail:

Nome do colaborador:

Idade: _____ anos

R.G. _____

Endereço: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de responsabilidade da pesquisadora, Nadia Beatriz Casani Belinazo sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha.

Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso sobre o programa Escola Aberta, cujo título é “*ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA*”: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ATUAL E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS, requisito para obtenção do título de mestre em educação. Este trabalho apresenta um estudo sobre o conceito de cidadania e sua relação com a construção de uma escola promotora de vivências cidadãs, como instrumento que viabiliza a formação do cidadão. A intenção desta pesquisa é conhecer o programa e entender as contribuições para a ação educativa, os avanços, as dificuldades e as expectativas, para o futuro do programa. Será desenvolvida a partir da elaboração de entrevistas, as quais serão gravadas e posteriormente, transcritas na íntegra e apresentadas aos colaboradores para que consentam com o uso destas. Nestas entrevistas serão abordados questionamentos referentes às oficinas realizadas nos finais de semana, no colégio.

Caso tenha qualquer tipo de dúvida em relação à pesquisa poderá entrar, a qualquer momento, em contato com o pesquisador pelos telefones expostos no início deste termo. Todo o projeto de pesquisa será também aprovado e acompanhado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, o qual seu endereço e telefones estão expostos no final deste termo.

Ressalta-se que a participação na pesquisa é completamente voluntária, sendo que nem o pesquisador nem a Universidade Federal de Santa Maria irão oferecer qualquer tipo de benefício financeiro para a participação nesta pesquisa. Destaca-se também que o colaborador da pesquisa não precisará arcar com qualquer gasto referente à pesquisa.

Este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Será garantida às informações geradas na entrevista (gravação, transcrição) sigilo e privacidade completa em relação aos nomes dos participantes. No uso das falas na dissertação serão utilizados pseudônimos. Os únicos sujeitos que terão acesso as informações completas da pesquisa será o próprio colaborador, e os pesquisadores envolvidos no projeto.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado, e tendo todas as minhas dúvidas até o momento esclarecidas. Assim concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Santa Maria, xx de xxxxxxxx de xxxx.

Assinatura do Colaborador

Assinatura do Pesquisador

*Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria
Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria – RS
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br
Atendimento ao público: Segunda a sexta:
Manhã: 08h30min às 12h00min horas
Tarde: 14h00min às 17h00min horas*

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: “*ESCOLA ABERTA PARA A CIDADANIA*”: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ATUAL E AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO – SANTA MARIA/RS

Pesquisador responsável: NADIA BEATRIZ CASANI BELINAZO

ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA

Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-
Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato:

Local da coleta de dados:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujas informações serão coletadas, por meio de entrevista gravada e posteriormente transcrita. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA – CLIO, que fica localizado na sala 3278-A, no Centro de Educação - Prédio 16, no Campus Universitário da Universidade Federal de Santa Maria, na Avenida Roraima, 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi, CEP: 97105-900 - Santa Maria- RS, por um período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do Sr. Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, xx de xxxxxxxx de xxxx.

.....
Nadia Beatriz Casani Belinazo

APÊNDICE E – CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de educação- CE/UFSM
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Eu, _____,
CI: _____, CPF: _____, declaro
para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravadas no dia xx de xx do
xxxx, para a pesquisadora Nadia Beatriz Casani Belinazo e ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações desde a presente data. Da
mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações, ficando vinculado o
controle ao Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – CLIO, da UFSM que detém a
guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
minha assinatura.

Santa Maria, xx de xxxx de xxxx.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº. 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004

Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo Art. 14, Capítulo V, Seção IV. do Anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004, e os artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;

CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;

CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º - Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude.

Art. 2º - A execução do Programa Escola Aberta – PEA ficará a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e contará com a participação das Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação.

Parágrafo Único – nos termos do Projeto de Cooperação Técnica: Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, firmado em 15 de outubro de 2004 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura são conferidas aos órgãos referidos no presente artigo as seguintes atribuições:

I – FNDE:

- a) firmar acordo com as Secretarias de Educação e estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional e financeira;
- b) acompanhar as ações previstas no PRODOC com a UNESCO;
- c) coordenar as atividades de implementação;
- d) acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto do PRODOC, diretamente ou por delegação;
- e) coordenar a formação do Comitê Gestor; cabendo ao FNDE a presidência e a Secretaria Executiva do referido comitê;
- f) acompanhamento orçamentário e financeiro do Projeto.
- g) disponibilizar as contribuições financeiras conforme o cronograma de desembolso comprometido no Projeto; e
- h) adotar as ações corretivas, necessárias à execução do Programa.

II – SEB/MEC:

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) proceder ao acompanhamento e avaliação pedagógica dos impactos do programa nas escolas;
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa.

III – SECAD/MEC:

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) acompanhar e avaliar os impactos do programa nas escolas em questões relativas à diversidade étnico-racial, gênero, respeito às opções sexuais, as atividades de implementação; e
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa;
- d) articular com programas de extensão das universidades a atuação junto às escolas participantes

IV – UNESCO

- a) realizar a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa;

- b) disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos no Programa;
- c) avaliar os resultados do Programa; e
- d) elaborar relatórios de acompanhamento financeiro.

V – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação

- a) selecionar as escolas beneficiárias do programa;
 - b) definir as atividades a serem desenvolvidas;
 - c) acompanhar a abertura das escolas;
 - d) aplicar os recursos financeiros em conformidade com o PRODOC;
 - e) planejar, organizar e executar as ações referentes ao Programa;
 - f) mobilizar professores/diretores para participarem da execução do Programa;
 - g) realizar o acompanhamento e monitoramento pedagógico e financeiro do Programa;
- e
- h) encaminhar, anualmente, ao FNDE, relatório referente à execução do Programa no Estado ou Município.

Art. 3º - O Programa Escola Aberta – PEA será financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União.

Art. 4º - O Projeto-Piloto do Programa será executado em 40 meses e obedecerá aos seguintes critérios:

I – o atendimento será realizado, preferencialmente, a escolas públicas de 5ª a 8ª série e do ensino médio situadas em regiões metropolitanas do país e, consideradas como áreas de risco social;

II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

ANEXO 2 – DECRETO Nº 45.464, DE 30 DE JANEIRO DE 2008.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
Gabinete de Consultoria Legislativa

DECRETO Nº 45.464, DE 30 DE JANEIRO DE 2008.
(publicado no DOE nº 022, de 31 de janeiro de 2008)

Regulamenta o Programa *Escola Aberta para a Cidadania* – PEAC/RS instituído pela Lei Estadual nº 12.865/07 e dá outras providências.

A **GOVERNADORA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**, no uso das suas atribuições e

considerando o disposto na Lei Estadual nº 12.865/07 que instituiu o PEAC/RS - Programa *Escola Aberta para a Cidadania*, cujo objetivo é a promoção de uma cultura de paz na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul com a abertura das escolas nos finais de semana e o desenvolvimento de atividades socioculturais que priorizem o protagonismo juvenil, a integração da família dos alunos à comunidade, buscando a redução dos índices de violência e promovendo a construção da cidadania na sociedade gaúcha;

considerando que o desenvolvimento do PEAC/RS terá caráter pedagógico e será estruturado com base nos eixos norteadores de construção de cidadania, democratização do espaço público, tendo a escola como pólo irradiador de cultura;

considerando a política de fomento ao fortalecimento da participação social e democrática, valorizando as comunidades escolares e a importância da escola como um espaço onde a vivência democrática pode ser exercitada por meio de atividades educativas, socioculturais e esportivas,

DECRETA:

Art. 1º - O PEAC/RS, Programa de responsabilidade da Secretaria da Educação, desenvolver-se-á em escolas estaduais situadas, preferencialmente, em áreas de vulnerabilidade social, e implicará a abertura das escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades educativas, socioculturais e esportivas que envolvam a comunidade escolar na qual está inserida.

§ 1º - A exclusão e a permanência das escolas no PEAC/RS dependerá sempre de um juízo de conveniência e oportunidade a ser emitido pela respectiva Coordenadoria Regional de Educação – CRE e pela Coordenação Geral do Programa, com base na avaliação da necessidade ou do trabalho desenvolvido no ano anterior, que deverá ser ratificado pelo titular da Secretaria de Estado da Educação.

§ 2º - As demais escolas, para participarem do PEAC/RS deverão inscrever-se junto à respectiva Coordenadoria Regional de Educação atendendo aos seguintes requisitos:

I – aderir ao PEAC/RS, mediante assinatura em termo próprio;

II – oferecer o ensino fundamental completo ou ensino fundamental e médio ou somente ensino médio; e

III – possuir matrícula de, no mínimo, 200 alunos.

§ 3º - A ampliação ou redução do PEAC/RS dependerá dos resultados obtidos no Programa e das possibilidades financeiras do Estado.

Art. 2º - O PEAC/RS terá uma coordenação geral no Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação e Equipes de Supervisão nas Coordenadorias Regionais de Educação que farão o acompanhamento do Programa.

§ 1º - Compete à Coordenação Geral:

I - expedir às CREs as diretrizes e orientações do Programa;

II - acompanhar e supervisionar o trabalho das CREs e das escolas envolvidas no Programa;

III - avaliar os resultados do Programa ao final de cada período verificando o reflexo no desempenho escolar dos alunos

IV - capacitar os recursos humanos que atuam no Programa;

V - manifestar-se sobre a permanência, exclusão ou inclusão de escolas no Programa;

§ 2º - Compete às Equipes das Coordenadorias Regionais de Educação:

I - repassar as diretrizes do Programa;

II - acompanhar/supervisionar diretamente as escolas;

III - avaliar os resultados do Programa ao final de cada período verificando o reflexo no desempenho escolar dos alunos;

IV - manifestar-se sobre a permanência, exclusão ou inclusão de escolas no Programa.

Art. 3º - As escolas integrantes do PEAC/RS deverão, trimestralmente, por intermédio do seu Coordenador, encaminhar à respectiva CRE relatório de acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas no Programa, conforme minuta sugerida pela Coordenação Geral do Programa.

§ 1º - A Equipe de Supervisão da CRE deverá analisar os relatórios de que trata o *caput* para fins de avaliação e qualificação das atividades e continuidade do Programa.

§ 2º - A síntese dos relatórios das escolas, bem como as sugestões e melhorias implementadas pela CRE, deverão ser encaminhadas, em relatório circunstanciado da Equipe do Programa e ratificado pelo Coordenador da CRE, à Coordenação - Geral, na Secretaria de Estado da Educação.

Art. 4º - Além do atendimento dos critérios constantes no §2º do artigo anterior o COM das escolas que mantêm o PEAC/RS ou que desejam ingressar no Programa deverão firmar convênio de parceria com o Estado, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único - Será de responsabilidade do CPM da escola efetuar mensalmente o pagamento da ajuda de custo aos monitores e oficinairos, e prestar contas à respectiva Coordenadoria Regional de Educação, na forma estabelecida no convênio

Art. 5º - A execução do Programa será operacionalizada mediante a ação dos seguintes agentes:

I – monitores, prestadores de serviço voluntário, responsáveis pela abertura e fechamento das dependências da escola e acompanhamento das atividades desenvolvidas;

II – oficinairos, prestadores de serviço voluntário, responsáveis pela execução das oficinas constantes na programação do PEAC/RS; e

III – coordenador do PEAC/RS nas escolas, membro do magistério público estadual que desempenha a função de Diretor ou Vice-Diretor, responsável pelo planejamento, execução, controle e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do programa.

Art. 6º - O Coordenador de que trata o inciso III deste artigo receberá uma Gratificação Especial por atuação nos finais de semana no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) sobre a qual incidirão os índices de reajuste da política salarial do Estado.

§ 1º - O valor de que trata o caput será pago mensalmente, diretamente na folha do servidor, mediante atestação na efetividade e enquanto atuar no Programa.

§ 2º - A Gratificação Especial por atuação nos finais de semana não será base de cálculo para quaisquer vantagens, inclusive as decorrentes de tempo de serviço, e não será passível de incorporação.

Art. 7º - Os monitores e oficinairos receberão uma ajuda de custo mensal para as despesas com transporte e alimentação, a ser repassada diretamente pelo Círculo de Pais e Mestre da Escola, nos termos estabelecidos no convênio.

Art. 8º - A escola integrante do PEAC/RS receberá, mensalmente, diretamente na conta da autonomia financeira da escola o valor de R\$ 300,00 para as despesas de manutenção das oficinas.

§ 1º - A Direção da escola deverá prestar contas do valor estabelecido no *caput*, na forma e nos prazos estabelecidos na Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001.

§ 2º - Os recursos adicionais repassados para o Programa integrarão o processo de prestação de contas da autonomia financeira do quadrimestre correspondente.

Art. 9º - Para a execução dos objetivos e metas do Programa, o Estado do Rio Grande do Sul, poderá celebrar parcerias com outras entidades ou organizações não governamentais mediante instrumentos específicos previstos na legislação vigente.

Art. 10 - Os recursos adicionais repassados pelo PEAC/RS correrão à conta da dotação orçamentária própria.

Art. 11 - O PEAC/RS, no ano de 2008, desenvolver-se-á nas escolas que participaram, no ano de 2007, do Projeto *Escola Aberta para a Cidadania*, em decorrência de Acordo de Cooperação Técnica com a UNESCO.

Art. 12 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 30 de janeiro de 2008.

FIM DO DOCUMENTO