

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL**

ANGÉLICA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**OS CONCEITOS DE VIOLÊNCIA E PAZ DO INTERNACIONAL AO LOCAL:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

FRANCA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGÉLICA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**OS CONCEITOS DE VIOLÊNCIA E PAZ DO INTERNACIONAL AO LOCAL:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade. Linha de pesquisa: Serviço Social: Formação e Prática Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria David.

FRANCA

2008

Oliveira, Angélica de Araújo

Os conceitos de violência e paz do internacional ao local : uma análise do Programa Escola da Família / Angélica de Araújo Oliveira. –Franca : UNESP, 2008.

Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

1. Educação – Globalização. 2. Violência e paz – UNESCO.
3. Programa Escola da Família. 4. Relatório Jacques Delors.

CDD – 363

ANGÉLICA DE ARAÚJO OLIVEIRA

**OS CONCEITOS DE VIOLÊNCIA E PAZ DO INTERNACIONAL AO LOCAL:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade. Linha de pesquisa: Serviço Social: Formação e Prática Profissional.

COMISSÃO JULGADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Célia Maria David

1º. Examinador: _____

2º. Examinador: _____

Franca, ____ de _____ de 2008.

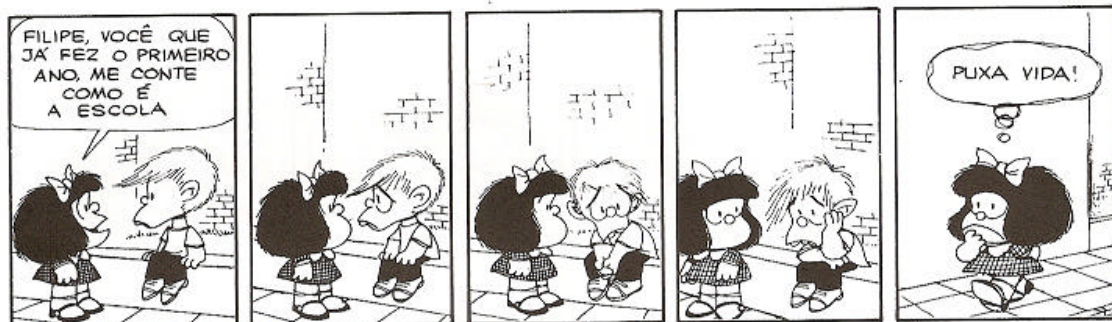
À minha irmã Sidéria e
à nova geração que ela representa.

E ao meu avô Helvano,
que ficaria muito orgulhoso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente de maneira única em cada um dos seres deste mundo.

E a todos os meus mestres cotidianos, que me inspiram com sua indignação delicada, sua bravura colorida, sua fé revolucionária, sua busca bonita por entender calmamente a marcha e ir tocando em frente.



OLIVEIRA, Angélica de Araújo. **Os conceitos de violência e paz do internacional ao local**: uma análise do Programa Escola da Família. 2008. 133 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

RESUMO

A presente pesquisa pretende descortinar os conceitos de violência e paz, do âmbito internacional ao local, sob a perspectiva conjunta das Relações Internacionais, do Serviço Social e da Educação. Nosso objeto de estudos recai sobre o Programa Escola da Família, visto que um dos seus objetivos principais é a construção de um espaço de paz e não-violência, nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A relevância da escolha do Programa se acentua no fato de que seus idealizadores afirmam basearem-se nos seguintes referenciais internacionais: o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” e o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz”, elaborado sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Para tanto, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, composta pela pesquisa documental, realizada por meio da análise dos referenciais supracitados; e pela pesquisa participante, desenvolvida em uma escola pública do município de Franca-SP. Primeiramente, abordamos o contexto de globalização neoliberal em que vivemos e seus reflexos na educação, por meio da influência da Unesco. Em seguida, localizamos, nesse contexto, o duplo movimento de revisão conceitual da violência, iniciado no seio da Unesco, e do Serviço Social, no chamado Movimento de Reconceituação. Por fim, examinamos como todas essas discussões se materializam em âmbito local, no desenvolvimento efetivo do Programa. O eixo norteador das reflexões são os desvios e as permanências acerca do conceito de paz e violência, desde a Unesco até os participantes do Programa. Percebeu-se um claro paradoxo no binômio paz/violência proposto pela Unesco, implementado pelo Estado e vivenciado pelos envolvidos no Programa.

Palavras-chave: Educação – Globalização. Violência e paz. Unesco. Programa Escola da Família. Relatório Jacques Delors.

OLIVEIRA, Angélica de Araújo. **The concepts of violence and peace from the international perspective to the local: an analysis of the “Escola da Família” Program.** 2008. 133 f. Dissertation (Master in Social Work) – Faculty of History, Law, and Social Work, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

ABSTRACT

The following study intends to expose the concepts of violence and peace from the international perspective to the local. This research takes an holistic standpoint from International Relations, Social Work and Education. Our object of study is the “Escola da Família” Program, since one of its main objectives is to build a peaceful and non-violent environment in public schools in the state of São Paulo. This Program is relevant because it's also based on the following international benchmarks: the "Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century" and "Making Room Program: Education and Culture of Peace", prepared under the auspices of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). To that end, we opted for a qualitative approach, consisting of a documentary research, conducted by the analysis of the above benchmarks, as well as a participant research, developed in a public school in the municipality of Franca, Brazil. First of all, we discuss the neoliberal globalization environment in which we live and its effects on education through the influence of Unesco. Then we trace the conceptual revision of violence, initiated within Unesco; and the conceptual and practical revision of Social Work. Finally, we examine how all these discussions are exercised at the local level within the effective development of the Program. The axis of guiding thought is the permanency and impermanency on the concept of peace and violence within Unesco and with the participants of this program. This study uncovered a paradox concerning the peace and violence theory proposed by Unesco, and that which was implemented by the State and lived by the people involved in the Program.

Key words: Globalization – Education. Violence and Peace. Unesco. “Escola da Família” Program. Jacques Delors’ Report.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA	13
2.1 A pesquisa documental.....	20
2.2 Investigação junto aos participantes do Programa Escola da Família	21
2.2.1 A escola.....	21
2.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	23
3 O CONTEXTO: GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	25
3.1 As organizações internacionais e as políticas públicas locais	26
3.2 A Unesco e o conceito de Cultura de Paz	34
3.2.1 O Relatório Jacques Delors	39
3.2.2 Os quatro pilares da educação do futuro	45
4 A FONTE: RECONCEITUALIZAÇÕES	49
4.1 A Cultura de Paz e as violências escolares	50
4.2 De mãos dadas: a Cultura de Paz e o Serviço Social	58
5 A REALIDADE: O QUE ACONTECE NA ESCOLA.....	63
5.1 Pesquisa de campo	64
5.2 O que esperava a teoria: o Programa Escola da Família	80
5.2.1 Leis e Decretos.....	81
5.2.2 Idéias 32: do sonho, há realidade?	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	
ANEXO A - Lei Nº 11.498, de 15 de outubro de 2003	121
ANEXO B - Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004.....	123
ANEXO C - Resolução SE 82, de 11 de Dezembro de 2006.....	125

1 INTRODUÇÃO

Por que as escolas se tornam ambientes violentos? Quais as formas de deixar de sê-lo? O que seria a violência escolar para os atores envolvidos? O que seria o seu oposto, a paz? Qual é o papel dos formuladores de políticas públicas em relação a esse problema? O que os atores do cotidiano escolar consideram como violento coincide com o que sugerem as políticas oficiais? Qual é o papel das organizações internacionais? Como elas se posicionam e agem perante essa situação? Em que medida elas exercem influência sobre as políticas domésticas de combate às violências nas escolas?

Esses foram os questionamentos originais e norteadores da presente dissertação. As várias temáticas aqui desenvolvidas, quando isoladas, são relativamente comuns aos estudos nas Ciências Humanas: políticas públicas, violências escolares, globalização, organizações internacionais. Porém, com o presente trabalho, objetivamos unir essas temáticas e analisá-las de forma sistêmica, partindo da perspectiva conjunta da Educação, do Serviço Social e das Relações Internacionais.

Assim, a presente dissertação analisa a influência das organizações internacionais, sobretudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na elaboração de políticas públicas locais, no que diz respeito ao objetivo de construção de uma Cultura de Paz nas escolas. O recorte do objeto recaiu sobre o Programa Escola da Família (PEF) desenvolvido em uma escola pública de Franca, onde o programa foi implantado e se desenvolve desde agosto de 2003.

Escola da Família é um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que se insere em um maior, elaborado sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil (Unesco/Brasil), o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz (PAB). Um dos grandes objetivos desses programas consiste, por meio da abertura das escolas nos fins de semana, em reduzir os níveis de violência e, conseqüentemente, criar uma Cultura de Paz nas escolas e seus entornos.

A presente pesquisa tem como meta destacar o conceito e a prática de uma educação para uma cultura de paz e não-violência, no âmbito desses programas. Impõe-se questionar em que medida os conceitos de paz e violência adotados pelos idealizadores do programa, no âmbito da SEE/SP e da Unesco, encontram eco em âmbito local. Portanto, objetivamos esclarecer qual é a visão dos participantes sobre

violência, paz e sobre o Programa em si. Não se verificou se os resultados foram efetivamente alcançados, em termos estatísticos. Pautamo-nos pelos discursos dos envolvidos, contrapondo-os ao discurso oficial.

Importou-nos, portanto, desvelar, à luz da produção acadêmica, os conceitos de violência e paz recorrentes e nos documentos norteadores do Programa e nos discursos de seus implementadores. Interessa-nos entender a forma como os conceitos são ressignificados no escrito e nos feitos oficiais e também no entendimento de seus participantes diretos.

O trabalho será dividido em três partes: o contexto, a fonte e a realidade. A primeira delas é dedicada à contextualização do atual período de globalização neoliberal e dos novos debates acerca de educação inseridos nesse contexto. Uma vez que uma das perguntas cruciais deste trabalho relaciona-se à globalização e educação, o subitem “As organizações internacionais e as políticas públicas locais” consiste na pesquisa bibliográfica, de revisão conceitual, que se faz necessária para a contextualização e discussão do atual período de globalização neoliberal e seus rebatimentos no campo das políticas educacionais e sociais.

Nesse contexto contemporâneo de mundialização, surgem as organizações internacionais, dentre elas a Unesco, um órgão das Nações Unidas voltado para as áreas de educação, ciência e cultura. Uma vez que é no interior desse órgão que surgiram os debates que culminaram na elaboração de matrizes teóricas importantes, fez-se importante localizar essa organização: seu nascimento, objetivos, desenvolvimento e influência. A primeira parte do último capítulo - “A Unesco e o conceito de Cultura de Paz” dedica-se à explanação crítica sobre a história da Unesco, a revisão conceitual de violência e o conseqüente nascimento do conceito de Cultura de Paz no interior dessa organização.

Dentre essas matrizes teóricas, tem-se o Relatório Delors sobre educação para o século XXI, elaborado para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. As teses e proposições desse relatório acabaram por incentivar sobremaneira as elaborações de referenciais e políticas nacionais. Portanto, debruçamo-nos detalhadamente sobre eles. Essa é a contextualização necessária dos debates e políticas públicas que saíram do internacional e chegaram até as escolas.

O segundo capítulo (“A fonte”) ainda se situa no campo da contextualização teórica. Na primeira parte (“A Cultura de Paz e as violências escolares”),

desenvolvemos o resultado da pesquisa bibliográfica acerca do delicado conceito de violência escolar. Após localizada e refletida a guinada epistemológica do binômio paz-violência, examinamos, em “De mãos dadas: a Cultura de Paz e o Serviço Social”, quais são as aproximações entre esse campo do conhecimento e o campo específico do Serviço Social, notadamente após as reflexões que culminaram na construção de seu projeto ético-político.

Finalmente, focalizamos, na última parte, a realidade escolar, o desenvolvimento efetivo do PEF. Sob o subtítulo “O que acontece na escola”, a primeira parte deste capítulo dedica-se à investigação aprofundada da pesquisa de campo: descrição e discussão dos dados coletados na escola pesquisada. O trabalho em campo objetivou a aproximação com o desenvolvimento real do Programa, o contato com os sujeitos participantes e a verificação da aplicabilidade e efetividade (ou não) dos preceitos teóricos estudados concomitantemente.

Tais preceitos são examinados no estudo documental dos referenciais do Programa Escola da Família, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O subitem “O que esperava a teoria” descreve criticamente as leis, decretos e publicações oficiais do PEF, contrapondo-os com o que se observou na pesquisa de campo. Por isso, para facilitar a amarração das idéias, optamos por inserir a análise da pesquisa de campo antes do exame de suas matrizes teóricas.

Anterior ao início dos capítulos, achamos prudente dedicarmo-nos especificamente à metodologia adotada. Descrevemos então seus sujeitos, objeto de estudo e todo o seu percurso, desde a coleta até a análise dos dados, explicitando os entraves, as alterações e o amadurecimento ao longo da pesquisa.

Finalmente, tentaremos concatenar as discussões, encontrar o elo entre Relações Internacionais, Educação e Serviço Social, na tentativa de uma compreensão sistêmica do conceito de violência. Objetivamos, em última instância e ainda que utopicamente, a reversão do nosso quadro atual marcado pelas injustiças sociais e pelo conceito de paz como algo idílico sobre o qual é bonito e politicamente correto falar.

2 METODOLOGIA

As questões trabalhadas surgiram da seguinte inquietação: como esse discurso que prega a paz, tão em voga, é entendido e reproduzido? Para tornar a problemática racional e objetiva, primeiramente, debruçamo-nos na literatura sobre o tema. Percebemos que este é ainda um assunto incipiente na academia, notadamente no Brasil. Encontramos eco na bibliografia cara às Relações Internacionais, no que diz respeito aos estudos sobre a paz, ou à *peace research*, como é denominada essa área específica do conhecimento. Em relação aos estudos de Educação, encontramos artigos, dissertações, teses e alguns livros sobre a violência escolar. O Serviço Social contribuiu quando adentramos num terreno propício aos seus estudos e passamos a entender a paz como justiça social.

Uma pesquisa é empreendida por um sujeito que se dispõe a vasculhar determinada realidade, que por sua vez, já pode ter sido bastante analisada. O que se tem de original é, então, o olhar, a apropriação e a análise do pesquisador. Este é parte da pesquisa. O pesquisador se ressignifica e ressignifica a realidade pesquisada. Assim, sua ação, seus questionamentos, seu processo de ressignificação ao longo da pesquisa e os efeitos que causou na realidade pesquisada devem também ser focalizados e analisados.

O objetivo desta pesquisa, de identificar as concepções de paz e violência em diferentes instâncias envolvendo o Programa Escola da Família, exigiu que adotássemos uma metodologia de pesquisa que nos permitisse não dicotomizar teoria e prática, que nos permitisse vivenciar a pesquisa e trazer efetivamente a voz dos sujeitos envolvidos para o centro da análise. Por isso, optamos por uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional, por meio da observação participante, entrevistas e análise documental. Segundo Lüdke e Menga (1986, p.27),

A observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada.

Ainda segundo essas autoras, são características básicas da pesquisa qualitativa:

1- o ambiente natural é fonte direta de dados (por isso é também chamada de pesquisa naturalística), e o pesquisador é o principal instrumento de coleta. Portanto, ele deve estar em contato direto e contínuo com o ambiente ou situação

investigada;

2- Os dados coletados são predominantemente descritivos: “[...] o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”;

3- Maior preocupação com o processo que com o produto: “[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades nos procedimentos e nas interações cotidianas”;

4- O foco principal é a perspectiva dos participantes:

[...] a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Optamos, primeiramente, por entrevistas semi-estruturadas. Sua elaboração, no entanto, foi realizada no início das investigações. Nesse momento da pesquisa, aproximamos o contato entre pesquisador e pesquisados, por meio de inúmeras perguntas, que, ao final, mostraram-se exageradas e ainda imaturas. As extensas respostas configuraram mais uma conversa informal que uma entrevista propriamente. Isso serviu para que nos situássemos e nos aproximássemos dos sujeitos e da realidade pesquisada. Essa aproximação, o amadurecimento metodológico e o aprofundamento da pesquisa bibliográfica nos permitiram selecionar melhor a maneira de realizar entrevistas e questionários, bem como a metodologia para analisá-los.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30)

Assim, optamos, posteriormente, uma vez que nosso objetivo era traçar as mudanças e persistências em relação à violência e ao seu conceito, por um questionário objetivo relativo à violência e suas manifestações. Em relação aos questionários objetivos, aos quais os pesquisados devem responder pela escolha de

uma alternativa dentre as apresentadas, procuramos escolher as assertivas baseando-nos nas conversas informais anteriores. Durante a participação no Programa, buscamos desenhar um leque de afirmativas que pudesse contemplar as possíveis respostas dos pesquisados. Consideramos, porém, que há um certo grau de arbitrariedade nessa escolha pois, em última instância, as afirmações configuram aquilo que o pesquisador considera relevante.

Outra característica desse tipo de questionário é a supressão do caráter discursivo da pesquisa. O que os pesquisados pensam e argumentam acaba sendo violentado em prol de uma gama de dados que, apesar de nos oferecer um norte em relação às impressões dos sujeitos, fere a expressão verdadeira dos sujeitos. Desejamos que os inquiridos não só escolhessem entre alternativas previamente selecionadas pelos pesquisadores, mas que eles tivessem voz, efetivamente.

Ademais, ao observarmos os sujeitos respondendo aos questionários objetivos, percebemos que isso era feito de maneira um tanto aleatória, principalmente pelas crianças. Percebemos então que esse questionário, por todos os motivos apresentados, deveria ser suprimido em prol de uma outra estratégia, que pudesse nos aproximar mais da real perspectiva dos sujeitos, sobretudo das crianças e adolescentes.

Isso nos levou à posterior adoção de uma entrevista breve, em que os sujeitos possam se expressar livremente, para que possamos captar seu discurso em relação ao tema pesquisado. Algumas pessoas sentiam vergonha ou dificuldade em ter suas respostas gravadas. Portanto, deixou-se livre para que elas escolhessem responder oralmente ou por escrito. Optamos pela adoção de seis perguntas preestabelecidas que se mostraram duplamente adequadas: no sentido de não nos perdermos em muitas informações; e no sentido de contemplar o que buscava analisar.

Os seguintes questionários e entrevistas foram, então, aplicados a todos os sujeitos do universo selecionado: participantes (alunos e comunidade), educadores e gestores.

Esse questionário é parte da pesquisa “A Cultura de paz do internacional ao local: uma análise dos conceitos de paz e violência no Programa Escola da Família”. Não é necessário se identificar e os dados respondidos servirão para objetivos acadêmicos

Idade:_____ Há quanto tempo participa do Programa?_____

Qual é a sua função na escola ou Programa *Escola da Família*?

Com que frequência você vai à escola participar do Programa? (Marque um X na frente da opção).

_____ Todos os fins de semana

_____ Quase todos os fins de semana

_____ De vez em quando

_____ Raramente

_____ É a primeira vez que eu venho

_____ Não participo

Perguntas:

1- Para você, o que é a violência escolar? Quem pratica e quem sofre a violência na escola?

2- O que você entende por paz e Cultura da Paz?

3- Como seria uma escola onde houvesse paz?

4- O que você acha do Programa Escola da Família? Como você acha que ele contribui para diminuir a violência e criar um ambiente de paz nas escolas?

Na tabela a seguir, marque com um X a resposta que mais se aproxima da sua opinião sobre o programa.

Com o Programa Escola da Família, a frequência das ocorrências abaixo nas escolas:

	Não ocorre mais	Diminuiu muito	Diminuiu pouco	Não mudou	Aumentou pouco	Aumentou muito
1. Brigas entre os alunos						
2. Alunos agredindo professores						
3. Professores agredindo alunos						
6. Presença da polícia						
7. Xingamentos						
8. Respeito do aluno pela escola						
9. Respeito da escola pelos alunos						
10. Respeito dos alunos pelos professores						
1. Brigas entre os alunos						
2. Alunos agredindo professores						
11. Respeito dos professores pelos alunos						
12. Respeito entre os alunos						
13. Respeito da comunidade pela escola						
14. Respeito da escola pela comunidade						
15. Furto e roubo						
16. Depredações contra o patrimônio						
17. Indisciplina						
18. Presença da família na escola						
19. Preconceito						
20. Cooperação entre todos						

A observação participante foi também realizada de acordo com as opções metodológicas sugeridas por Lüdke e André, que, de início alertam:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Isso implica na escolha, *a priori*, do grau de participação do pesquisador, que pode se dar de quatro maneiras diferentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45-47):

1- Observador total: “[...] o pesquisador não interage com o grupo observado”.

2- Participante total: “[...] o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da “[...] perspectiva dos participantes”. Não optamos por esse devido às óbvias implicações éticas.

3- Participante como observador: “[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende”. O fato de os envolvidos terem plena consciência do que o pesquisador pretende pode provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Porém, há também questões éticas na omissão dos reais objetivos da pesquisa.

4- observador como participante:

[...] a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47)

Essa última foi a opção adotada, ainda que, na prática, ocorreu exatamente como previsto pelas autoras. Algumas pessoas, até por entenderem e se sensibilizarem com os objetivos da pesquisa, cooperaram. Outras, porém, simplesmente responderam o que achavam que o pesquisador gostaria de escutar, o que achavam que estava certo. Isso se dá devido a um medo velado que percorre os corredores escolares.

E também por certa desconfiança em relação à academia. Essa é uma crítica que pesa a nós pesquisadores, que, muitas vezes, adentramos no universo dos

sujeitos pesquisados simplesmente para coletar dados que servirão à obtenção individual de um título acadêmico, esquecendo-nos das implicações éticas e sociais que deveriam ter as pesquisas.

Os relatos de observação, como se verá na pesquisa de campo, constituem-se de duas partes: uma objetiva e outra reflexiva. Relatamos, descritivamente, os sujeitos, o local, os eventos relevantes, as atividades, e, principalmente, o comportamento do próprio pesquisador. A parte reflexiva consiste em anotar os temas e dúvidas que surgiram, os problemas metodológicos encontrados, os dilemas éticos, o conflito e o compromisso com os sujeitos, os elementos que precisam de maior esclarecimento. Foram importantes as anotações a respeito das mudanças da perspectiva do observador, visto que a observação participante pode ser, até inconscientemente, manipulada pelo pesquisador. Uma prova de que isso esteja ocorrendo se dá quando não há surpresas, mudança de opinião, quebra de preconceitos durante o contato com os sujeitos.

2.1 A pesquisa documental

Nosso corpo documental constituiu-se de documentos oficiais pertinentes à elaboração e oficialização dos programas cujo foco seja a paz e a não-violência. Buscou-se uma análise vertical, desde o nível escolar até o internacional. Seguem os documentos estudados, suas respectivas esferas e sua relevância para a pesquisa.

No âmbito estadual:

- Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004: decreto do então governador do estado de São Paulo, que institui o Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
- Idéias 32: documento-base do Programa Escola da Família. Consiste numa publicação comemorativa do aniversário de um ano do Programa (SÃO PAULO, 2004).

No âmbito internacional:

- Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945, on-line): trata-se do documento-base da Unesco.
- Manifesto 2000 (UNESCO, 2000).

- Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors e conhecido como “Relatório Delors” (DELORS, 2006).

Os procedimentos de análise desses documentos nortearam-se pela coleta de informações acerca das concepções de paz neles presentes. Primeiramente, realizou-se uma leitura completa de todos os documentos, notadamente das partes específicas ao objeto em questão, na tentativa de localizar as menções à cultura de paz. Posteriormente, por meio de uma leitura mais minuciosa, identificaram-se, nas entrelinhas, de forma dispersa, idéias, noções e significados de paz. Finalmente, nós os analisamos em conjunto, destacando suas conexões, os conceitos que se dispersavam de um documento para outro, as idéias renitentes, as mudanças de enfoque conforme alteravam-se as instâncias.

2.2 A investigação junto aos participantes do Programa Escola da Família

2.2.1 A Escola

O município de Franca possui 332.109 habitantes, 24,64% deles com menos de 15 anos de idade. O município conta com um alto percentual – 60,39% – de pessoas de 25 anos ou mais com menos de oito anos de estudo. Em relação aos jovens, 40,61% da população de 18 a 24 anos possui ensino médio completo (SÃO PAULO, 2007). Franca encontra-se no grupo 4 do Índice Paulista de Responsabilidade Social¹ (IPRS), isto é, entre os municípios que apresentam baixos níveis de riqueza e nível intermediário de longevidade e/ou escolaridade.

A escola escolhida situa-se em Franca, interior do Estado de São Paulo, num bairro da periferia da cidade. Ela possui ensino fundamental, do 1º. ao 6º. Anos. A escola foi escolhida devido à sua localização. Optamos por selecionar um espaço que não fosse conhecido por ser extremamente violento ou extremamente pacífico. Não nos interessa analisar uma “escola-problema” e nem uma “escola-modelo” pois

1 Os indicadores do IPRS sintetizam a situação de cada município no que diz respeito à riqueza, escolaridade e longevidade, e quando combinados geram uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos. (SÃO PAULO, 2007, on-line)

interessa-nos descortinar os conceitos de violência e paz nas escolas, em geral, que não sejam excessivamente marcadas por uma dessas realidades. Optamos, ademais, por questões éticas, a não citar o nome da escola e dos sujeitos pesquisados. Os nomes que porventura forem citados para facilitar a compreensão são nomes fictícios.

No entorno da escola, há uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que conta com uma pracinha simples onde sempre se vêem crianças brincando. Não há faixa de pedestres para os alunos acessarem a escola, embora haja um ponto de ônibus a cerca de 30 metros de sua entrada principal. Há também muitos bares e casas para acesso à internet. Não há realmente, afora a singela praça da UBS, um espaço onde essas crianças pequenas possam brincar.

O bairro onde se localiza a escola situa-se numa região periférica da cidade. Com a sobreposição do mapa dos bairros de Franca ao mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, percebemos que, apesar de grande parte do município possuir índices 1, 2 e 3 (nenhuma vulnerabilidade, baixa e muito baixa, respectivamente), o bairro em questão possui índice 4, isto é, vulnerabilidade média. O grupo 4 constitui-se de “setores que apresentam níveis médios na dimensão socioeconômica; encontrando-se em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas” (SÃO PAULO, 2006) .

Essa informação se confirma no contato com a escola. Os participantes assíduos do Programa são crianças pequenas. Isso se deve, de um lado, ao fato de a escola ser de Ciclo II e os participantes serem alunos da escola; por outro, confirma o índice 4, no qual se encontram as famílias jovens.

A escola compõe-se de 12 salas de aula, equipadas com quatro banheiros, uma quadra descoberta e um espaço recreativo coberto (onde acontece a maior parte das atividades do Programa), uma cozinha e um espaço com mesas e cadeiras para a merenda. A estrutura física encontra-se conservada, não há depredações ou pichações, senão poucas nas portas internas dos banheiros.

2.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados são os seguintes:

- Um dirigente de ensino de Franca
- Um supervisor do Programa na Diretoria de Ensino
- Um diretor da escola pesquisada
- Três gestores do Programa na escola (houve uma troca durante a pesquisa e o terceiro gestor é de uma escola aleatória)
- Um coordenador de área (cargo suprimido em 2007)
- Um assistente técnico-pedagógico
- Cinco educadores profissionais (dois da escola, pois houve uma troca durante a pesquisa e três de escolas aleatórias)
- Seis educadores universitários (todos os que passaram pela escola)
- Dez participantes
- Três voluntários (somente um é da escola pesquisada)

Optamos por dividir os sujeitos em categorias, a saber:

1- Educadores:

- Educador profissional
- Educadores universitários
- Educadores voluntários

2- Gestores

- Dirigente de ensino do município
- Supervisor do Programa
- Diretor da escola
- Gestor do Programa na Escola
- Coordenador de área do Programa
- Assistente técnico-pedagógico do Programa

3- Participantes

Não tivemos de fazer a escolha dos sujeitos significativos para entrevista nas categorias educadores e gestores, visto que pudemos contemplar todo o universo relativo à escola pesquisada, inclusive com as substituições realizadas durante a

pesquisa.

Por fim, relativamente aos participantes, procuramos estabelecer um universo variado, com sujeitos de diferentes idades, e que contemplasse alunos e ex-alunos, pais e pessoas da comunidade em geral. No entanto, a presença dos pais e de pessoas da comunidade é rara. Os que freqüentam mais assiduamente são, como já dito, crianças pequenas, alunos, ex-alunos e seus primos, irmãos e colegas. Por isso, até para evitar uma parcialidade no que diz respeito à opinião dos pais e pessoas mais velhas da comunidade, as poucas respostas que conseguimos tiveram, infelizmente, que ser suprimidas.

3 O CONTEXTO: GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

3.1 As organizações internacionais e as políticas públicas locais

Proponho a hipótese de que todas as principais tendências de mudança que constituem este mundo novo e confuso são relacionadas entre si, e que essa inter-relação pode ser compreendida. E acredito, sim, apesar de uma longa tradição de erros intelectuais que tiveram, às vezes, consequências trágicas, acredito que a observação, a análise e a teorização são um dos meios de que dispomos para construir um mundo diferente e melhor (CASTELLS apud CAPRA, 2002, p. 142).

A década de 1970 foi marcada por diversos acontecimentos que tornaram a temática da interdependência e da nova questão social um dos principais objetos de estudo na área de Relações Internacionais. O período marcado pela *détente*, ou degelo das relações entre Estados Unidos e União Soviética, modificou a tradicional percepção das questões de segurança ocupando uma posição central e prioritária nas preocupações dos Estados, as quais perderam uma relativa importância frente a questões econômicas, entre elas o desenvolvimento e a interdependência.

As crises fiscal do Estado e a do petróleo mostraram a perda de controle dos grandes consumidores desenvolvidos sobre o preço deste produto, o qual encontrava-se nas mãos dos países produtores organizados sob a forma de um cartel, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo - OPEP. A internacionalização do sistema financeiro gerou uma maior vulnerabilidade da paridade dólar/ouro, o que levou à desvalorização da moeda estadunidense e evidenciou a fragilidade da maior economia mundial. Os países subdesenvolvidos, fortalecidos ideologicamente e numericamente pelo processo de descolonização, puderam organizar-se nos fóruns das Nações Unidas para reivindicar uma nova ordem econômica internacional.

Essa crise configurou-se com o limite conceitual do modelo keynesiano de regulação da economia capitalista, baseado num contrato social entre o capital e o trabalho e num controle sutil dos ciclos econômicos nacionais por meio de medidas tomadas pelo poder estatal.

Os economistas keynesianos concentraram-se na economia interna de cada país, desconsiderando os tratados econômicos internacionais e a rede comercial global que se tornava cada vez maior; esqueceram-se do imenso poder das empresas multinacionais, que se tornaram os elementos principais da cena econômica mundial; e, por último, mas não menos importante, ignoraram os custos sociais e ambientais das atividades econômicas,

como ainda estão acostumados a fazer a maioria dos economistas. Quando a crise do petróleo abateu-se sobre os países industrializados no fim da década de 1970, junto com uma inflação galopante e um desemprego gigantesco, o impasse da economia keynesiana tornou-se evidente (CAPRA, 2002, p. 147)

Palma Filho (2004) discorre sobre essa crise iniciada nos anos de 1970, a “crise fiscal do Estado”, que, somada ao choque do petróleo propiciou o ressurgimento do ideário neoliberal, uma vez que entraram em choque as duas funções básicas do Estado capitalista: a acumulação e a legitimação. Na perspectiva neoliberal, a resposta foi encontrada pelos governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan a partir do “Consenso de Washington”, pautado nos seguintes “mandamentos”: “[...] disciplina fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade” (TEODORO, 2003, p.35); os quais privilegiam a acumulação lucrativa do capital financeiro, ainda que à custa da função de legitimação do Estado, que se fazia por meio das políticas sociais.

O caráter do sistema internacional é então modificado pelos processos transnacionais. Há uma interligação das economias das nações devido ao avanço das comunicações, intensificação de transações financeiras, crescimento no volume do comércio, atuação simultânea em diferentes mercados por parte das empresas multinacionais e influência recíproca de ideologias e movimentos culturais. Cada vez mais, os acontecimentos ocorridos em um país tinham efeitos concretos sobre outros países, ou seja, todos os atores envolvidos eram atingidos, em maior ou menor medida, por eventos localizados fora de suas fronteiras e decididos por outros governos ou pessoas. Isso fez com que o conceito de fronteira entre assuntos domésticos e internacionais se tornasse muito difuso. Torna-se, então, difícil distinguir-se entre um espaço e outro na medida em que as interconexões se multiplicam e atravessam os limites dos Estados nacionais. Os diferentes atores podem atuar simultaneamente dentro e fora dos países, gerando processos transnacionais de confusa classificação de acordo com a tradicional divisão interno/externo.

Desse modo, as consequências da globalização, desiguais, no plano das nações e no âmbito interno de cada uma delas, significaram um enfraquecimento do poder decisório dos Estados nacionais, hoje à mercê dos grandes conglomerados financeiros (PALMA FILHO, 2004, p. 88)

Os desafios advindos da expansão capitalista apresentam-se sob vários aspectos: a globalização confere novos significados aos indivíduos e à sociedade, modos de vida e formas de cultura, provoca o redimensionamento de espaços e tempos, a redefinição de conceitos e valores e revolve as sociedades nacionais, pois intensifica a conformação de identidades que transcendem tais fronteiras, conformando o que teóricos da globalização denominam “sociedade global”. Em verdade, conforme coloca Anthony Giddens (apud CAPRA, 2002, p. 150): “[...] o novo capitalismo, que é uma das forças motrizes da globalização, é, até certo ponto, um mistério. Até agora, não sabemos exatamente como ele funciona”.

Tendo em vista esse novo contexto de crises e dúvidas em relação ao Estado neoliberal, importa discutir a formulação de políticas públicas nacionais. Conforme ressalta Azevedo (1997, p.26):

[...] a afirmação (das políticas públicas enquanto área do conhecimento) tinha necessidade de considerar a crise instalada no início dos anos 70 no espaço internacional e as suas repercussões no país em termos da organização e redirecionamento dos serviços públicos. Isto significou, por um lado, ter como cenário a própria crise que perpassava o mote de regulação das sociedades, implicando a abordagem de temáticas como a crise fiscal do Estado e as necessidades de sua reforma, as proposições neoliberais, etc [...]. Por outro lado, e logo em seguida, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ter por parâmetro o movimento da globalização, no bojo das novas tendências de articulação da produção e dos mercados, bem como dos novos padrões de sociabilidade que passaram a se forjar nesse contexto.

Não se trata aqui de simplesmente repetir as análises já exaustivas sobre a esquizofrênica lógica de acumulação, concentração e centralização de capital e das crises cíclicas cada vez mais profundas que essa dinâmica causa. Esse processo foi caracterizado, entre outras coisas, pelo rompimento dos limites reguladores dos Estados nacionais, isto é, a transnacionalização da economia, o que consagrou os novos “senhores do mundo”: o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, etc., os ditos “[...] intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada” (BIANCHETTI, 1996, p. 12). Esse processo consagra a ideologia neoliberal que configura a característica máxima da atual fase da globalização.

Diante desse fenômeno tão especulado que é a globalização, a educação não sai imune. Essa crise do Estado capitalista é, em certa medida, a crise dos

construtos da modernidade, o esgotamento de sua organização social. Sendo a educação escolar um “[...] sistema de massas e função social pública”, ela é “[...] filha dileta da modernidade” (PALMA FILHO, 2004 p. 91). Como pensar, então a repercussão da crise da modernidade no campo educacional? Como pensar a educação pela ótica neoliberal do pensamento único?

O sucesso do neoliberalismo, perversamente está no fato da produção de sociedades profundamente desiguais e na disseminação da idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (BIANCHETTI, 1996, p. 23)

Morrow e Torres (2004, p.54) questionam essa adaptação necessária das políticas educacionais para sustentar a competitividade internacional, uma vez que “[...] essas alegações refletem afirmações contestáveis a respeito da natureza da globalização e os supostos benefícios a serem derivados da importação do modelo de produção flexível para o campo da educação”.

Até a década de 1970, o Estado é configurado como cristalização dos interesses de classe e a escola como “aparelho ideológico do Estado”. Na era pós-fordista (a partir dos anos 70), na qual ocorrem intensas alterações no mundo do trabalho, criam-se “novos estilos de organização e gerenciamento, novas formas de consumo e a reestruturação da força de trabalho” (CARLSON; APPLE apud PALMA FILHO, 2004, p.93). Essas mudanças no mundo do trabalho tendem a afetar o funcionamento das escolas e do que se espera delas.

Castells (apud CAPRA, 2002, p.150) distingue dois tipos de trabalhadores: o trabalhador não-especializado, “genérico”:

[...] não precisa ter acesso à informação e ao conhecimento, pelo menos não mais de que o necessário para ter a capacidade de compreender e executar ordens. Na nova economia, grandes massas de trabalhadores não-especializados entram e saem dos mais diversos empregos. Podem ser substituídos a qualquer momento, quer por máquinas, quer por trabalhadores não-especializados de outras partes do mundo, dependendo das flutuações das redes financeiras internacionais.

E o trabalhador “com formação”: “[...] tem capacidade de chegar a um nível mais alto de educação, de processar informações e de criar conhecimentos” (CASTELLS apud CAPRA, 2002, p.155).

As funções da escola de preparar cidadãos e formar trabalhadores encontram-se, num contexto de dominação do grande capital transnacional e globalizado e de mudanças no mundo do trabalho, intrinsecamente contraditórias, uma vez que “a formação do cidadão implica o aprendizado da igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos, elementos esses que freqüentemente são incompatíveis com a preparação para o trabalho” (PALMA FILHO, 2004, p. 98), e essa contradição é um dos reflexos de um Estado democrático, mas capitalista e neoliberal.

Morrow e Torres (2004, p. 60) pontuam as modificações no mundo do trabalho na era pós-fordista:

[...] os fatores de produção não se encontram mais dentro de uma proximidade geográfica; há uma crescente segmentação de mercados de trabalho; substituição de salários fixos por pagamentos de serviços realizados; abundância de mão-de-obra; margens de lucro reduzidas das companhias no ambiente transnacional e competitivo.

A problemática da globalização é aqui pensada nos contextos estruturais da inter-relação entre mudança econômica, mudança do papel dos Estados em âmbito nacional e o impacto dessas nas instituições educacionais e na política educacional. Segundo Morrow e Torres (2004, p.68), “[...] embora a globalização tenha implicações claras para a reforma educacional, o argumento em favor de uma estratégia neoliberal de subordinar as instituições educacionais à lógica de um novo processo industrial é falho em questões decisivas”, o que faz com que esses autores permaneçam “[...] céticos com relação a várias afirmações e projeções feitas em nome da globalização. Somente com o tempo e pesquisas mais conclusivas será possível avaliar o que tem acontecido e quais são as direções futuras de mudança”.

A extensão do mercado e da retórica neoliberal é bem identificada no campo da educação.

É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. [...]. Uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos de discurso vindos de seu exterior (PETERS, 1997, p. 212).

Essa interação entre os contextos econômicos e políticos da globalização é o mote para as discussões acerca da necessidade das reformas educacionais. As reformas podem sim manter a essência e modificar as aparências, mas, por outro lado, enxergando o mundo, como nos atenta Milton Santos (2000), como disponibilidade e como possibilidade, as perguntas que se impõem são: reformar em que sentido? Para uma cidadania global? Para adequação às exigências do mercado? Para a formação de trabalhadores “flexíveis” para esse novo modelo de produção industrial? Ou a reforma poderia dar uma outra significação a esse processo apontado por muitos como determinante? Cita-se novamente Milton Santos (2000, p. 174): “A globalização atual não é irreversível”.

É necessário, porém, termos clareza na distinção entre neoliberalismo e mundialização. O neoliberalismo é apenas uma ideologia que pretende justificar a constituição do mundo como um grande e único mercado, regido por sua “mão invisível”. A mundialização (ou globalização²), por outro lado, é um fenômeno em crescente desenvolvimento e contém em seu âmago um conjunto de ideologias que expressam diferentes perspectivas desse processo. A implicação mais gritante dessa diferenciação é que, ao contrário da corrente neoliberal que configura a globalização sob os preceitos neoliberais como a única possível, podemos pensar “[...] a mundialização como um fato sobre o qual podemos atuar, condicionando sua direção, e não como uma imposição de formas de governar que apenas nos deixam o caminho da adaptação” (CARDELLI; DUHALDE; MAFFEL, 2003, p. 35).

Dessa forma, não se afirma aqui que as mudanças em nível econômico são as únicas e as preponderantemente determinantes nas mudanças educacionais: a educação está imersa numa rede de mudanças culturais muito mais amplas e essencialmente contraditórias. Segundo Teodoro (TEODORO, 2003, p.20),

A educação, de um obscuro domínio da esfera doméstica, tornou-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos nacional e internacional. Essa passagem da educação da esfera doméstica para a esfera pública, com a centralidade que lhe é atribuída nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educacionais.

Um desses problemas recai sobre a relação entre o aparelho institucional e a política que este elabora: quem detém o controle do processo? Desse modo, há de

2 Há uma celeuma entre alguns autores acerca das denominações “globalização” e “mundialização”. Adotaremos aqui o mesmo sentido para ambas.

se “[...] conceituar a produção da política no setor educacional, como um processo político no qual as decisões são tomadas no quadro das ideologias existentes” (PALMA FILHO, 2004, p.87). Há de se considerar o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”, ou seja, como afirma Azevedo (1997, p. 30):

O conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

De maneira superficial, afirma-se, dessa forma, que uma política, uma vez que é pública, é elaborada pelos Estados, já que, ao contrário de teorias fatalistas do fim do Estado, este ainda existe e seus governos ainda fazem política. Porém, como nos atenta McMichael (apud TEODORO, 2003, p.35) e, respondendo parcialmente à pergunta de Palma Filho,

Ao observador causal, se o Estado existe, então também deve existir o projeto nacional. Nesse contexto global, não é necessariamente o caso. Os governos estão, muitas vezes, fazendo política em nome de gestores globais.

Nesse mundo globalizado, documentos, estudos e relatórios produzidos em organismos internacionais influenciam e às vezes até determinam as ações tomadas na esfera doméstica do Estado-nação. Citamos, em especial, as organizações financeiras como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional com suas “políticas de ajuste estrutural” e a Organização das Nações Unidas (ONU), com suas várias agências especializadas (Organização Internacional do Trabalho, Unesco, Unicef, etc).

A presença de órgãos externos, como o Banco Mundial ou a Unesco, condiciona e, em alguns casos, determina a maneira como a reforma educacional é conduzida; prioridades são atribuídas, pesquisas sobre reformas educacionais são projetadas, implementadas e utilizadas; e iniciativas de políticas públicas recebem legitimidade e apoio financeiro tão amplos que se tornam praticamente hegemônicos (MORROW; TORRES, 2004, p.70).

O recurso, não só ao capital, mas aos referenciais estrangeiros constitui-se, em parte, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, uma vez que justifica as teses da política oficial de cada momento como se

esta tivesse um caráter internacional de resposta aos interesses gerais e necessários. Dessa forma, a ação política justifica-se e legitima-se, ao mesmo tempo em que se isenta de suas responsabilidades de escolha político-partidárias, escondida num discurso humanitário e planetário.

Morrow e Torres (2004, p.69) citam Andy Green, “Os governos não têm mais o poder de determinar seus sistemas nacionais e, cada vez mais, cedem o controle para organizações regionais e internacionais, por um lado... e para consumidores por outro...”, mas desconstruem esse raciocínio no sentido de que ele parte de “[...] uma explicação simplista das implicações da globalização para a autonomia de Estados Nacionais”. A pergunta que se impõe é: a autonomia dos Estados está em fechar-se a esses referenciais internacionais? Isso não seria contraproducente? Uma modificação e revisão críticas, seguidas de uma implementação séria e efetiva, não podem fazer com que essas contribuições sejam efetivamente benéficas aos contextos locais?

As perguntas que se impõem são: “[...] em que medida as orientações da atual mundialização têm causado impacto sobre os processos educativos nacionais e continentais, e em que direções os transformam para as funções que têm que cumprir?”. “[...] De que forma a educação pode desempenhar um papel-chave no desenvolvimento de uma mundialização alternativa, baseada na igualdade, na solidariedade e no reconhecimento mútuo e democrático das diversidades nacionais e culturais?” (CARDELLI et al, 2003, p. 37).

Passaremos à discussão específica sobre os impasses da educação e das políticas públicas educacionais, na tentativa de compreensão da rede que se cria entre organizações internacionais, Estados nacionais, educação, formação para o trabalho, etc., cientes de que a escola, superados o niilismo crítico e o messianismo pedagógico, pode vir a ser um dos instrumentos instituintes de uma nova ordem social. Moacir Gadotti, em prefácio ao livro de Torres (1997), afirma que “o estado capitalista é uma arena de luta entre a reprodução e a transformação social, possibilitando, pelas suas contradições internas, uma pedagogia social crítica e uma educação para a libertação e a autonomia intelectual”.

Tendo em mente que o debate educacional permeia agora o plano internacional, a educação pode, a nosso ver, cumprir diferentes papéis, conforme as diferentes direções que lhe sejam impostas no âmbito do processo de mundialização em curso: “o atual neoliberalismo, com sua concepção homogeneizante da cultura,

ao serviço do poder hegemônico; ou a transição a um mundo diferente, humano e solidário por um caminho alternativo e de oposição, que hoje se expressa através da convergência de movimentos sociais da sociedade civil de diferentes países do mundo” (CARDELLI et al, 2003, p. 24-25).

A globalização altera a maneira como os Estados medeiam o poder nos níveis subestatais e transnacionais e altera também as possibilidades de mudança. Passaremos às análises do papel da Unesco nessa “sociedade global”, na formulação e na disseminação de conceitos em seu interior (notadamente o conceito de Cultura de Paz) e da sua relação com o Brasil, em especial na influência desses organismos na formulação de políticas públicas em nosso país.

A publicação “Educação: um tesouro a descobrir” é fruto de uma reflexão realizada a pedido da Unesco, em cujo interior tomaram corpo também o conceito de Cultura de Paz. Portanto, nos capítulos subsequêntes, analisa-se a história dessa organização e desse conceito, bem como das reflexões materializadas na publicação supracitada. A perspectiva de análise é sempre o conceito de paz e violência que permeia as diferentes instâncias: do internacional ao local.

3.2 A Unesco e o conceito de Cultura de Paz

O presente capítulo será dedicado à breve descrição da história da Unesco, desde a assinatura de seu Ato Constitutivo, em 1945, até os dias atuais. Analisaremos alguns de seus principais documentos – os que forem pertinentes às reflexões da pesquisa – bem como as diversas opiniões e críticas a respeito da atuação dessa organização.

A descrição e análise são necessárias para que possamos apreender o contexto em que as reflexões epistemológicas acerca do conceito de guerra e violência materializaram-se, no interior da Unesco, em diversos projetos, cujos objetivos são o de construção de uma Cultura de Paz. Dentre eles, encontra-se o projeto objeto de estudo desta pesquisa.

Em 16 de novembro de 1945, representantes de 37 países reuniram-se em Londres para a assinatura do Ato Constitutivo da Unesco, que entrou em vigor após a ratificação por 20 países, em 4 de novembro de 1946. Por se tratar do contexto histórico da finalização da Segunda Guerra Mundial, importa que se considere o espírito que guiou sua fundação e que se mostra essencial ainda hoje:

Para essa agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula nos países devastados ou publicar descobertas científicas. A educação, a ciência e a comunicação são os meios a serviço de um objetivo mais ambicioso: construir a paz na mente dos homens.³. (UNESCO, 2003, on-line, grifo nosso).

A partir de então, a Unesco passa a ter o papel, cada vez mais relevante, de ser um “laboratório de idéias”, sem abdicar, no entanto, de sua função pragmática de elaboração de conceitos que respeitem a diversidade cultural e a ética, sem que isso se contradiga à pretensão de se delinearem como conceitos universais. Não é tarefa fácil, quando pensada em termos cartesianos de separação do que é científico e do que é pragmático, ou quando não se interpelam os conhecimentos já de muito separados pela ciência moderna.

Já se observa, no primeiro dos propósitos da Organização, a preocupação com a paz, a igualdade e a justiça:

Contribuir para a paz e a segurança, estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que, sem distinção de sexo, idioma ou religião, a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do mundo (UNESCO, 1945, on-line).

O preâmbulo de sua constituição, por sua vez, afirma, na primeira de suas declarações: “[...] uma vez que as guerras nascem nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens onde devem construir-se os baluartes da paz”. Essa é a convicção que guia o programa transdisciplinar da Unesco voltado à emergência de uma cultura de paz, em oposição à cultura da violência na qual estamos imersos. Segundo a Unesco, se os homens são capazes de conceber e praticar algo tão brutal como as guerras e a violência simbólica, certamente são também capazes de reinventar a paz.

A primeira contribuição para essa convicção nasceu do encontro de vários cientistas, de diversos países e áreas, incumbidos de pesquisar o quão científica é a afirmação de que os homens têm a tendência biológica em fazer a guerra e praticar a violência. O encontro gerou o *The Seville Statement on Violence* (UNESCO, 1986, on-line), ponto de partida para se introduzir a idéia da inevitabilidade da guerra e da violência. Seus resultados são colocados em forma de cinco proposições do que é

cientificamente *incorreto* (biológica e antropológicamente falando) e que, resumidamente, apontam que a guerra tem raízes *culturais* e não biológicas, uma vez que os homens não são violentos por instinto ou genética.

Com a Queda do Muro de Berlim e conseqüente fim da Guerra Fria, ocorreu, em 1989, o Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens, em Yamussukro (Costa do Marfim, África). A *Declaração de Yamussukro sobre a Paz na Mente dos Homens* (UNESCO, 1989, on-line), ciente das ameaças não militares à paz, recomenda à Unesco a construção de uma nova concepção de paz, alicerçada sobre o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, baseada em valores tidos como universais, como respeito à vida e aos direitos humanos, liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, e igualdade entre homens e mulheres.

As propostas mais concretas são a divulgação da Declaração de Sevilha, o estudo sobre as origens sociais e culturais da violência, o fomento à Investigação para a Paz, o respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos e, colocada em destaque, a Educação para a Paz.

Finalmente, as reflexões supracitadas materializam-se no conceito de Cultura de Paz, que é introduzido pela Unesco, em sua 28^a. Conferência Geral (1995), em sua *Estrategia Medio-Plazo* (UNESCO, 1995, on-line) para o período de 1996 a 2001. Em concordância com esse documento e reconhecendo a crescente importância da Unesco, a ONU, em sua 52^a. Assembléia Geral (1997), estabelece uma agenda separada de discussões e práticas intitulada *Por uma Cultura de Paz*. Trata-se de um projeto transdisciplinar, porque dele participam todos os setores da Unesco. Em sua declaração e programa de ação (documento A/RES/53/243, de 6 de outubro de 1999), reconhece-se que a paz não é meramente ausência de conflitos, mas deve ser entendida como um processo positivo, dinâmico e participativo, pautado pelo diálogo e pela solução não violenta dos conflitos.

A Cultura de Paz deverá ser posta em prática pelos Governos, Organizações e pela sociedade civil, que passam a guiar-se por um conjunto de valores, os quais sintetizam-se no Manifesto 2000, redigido em 1999 por vários ganhadores do Prêmio Nobel, como preparativo para o Ano Internacional para uma Cultura de Paz (2000). As propostas do Manifesto 2000 podem ser consideradas como uma síntese do que é a Cultura de Paz. São eles:

3 Essa tradução, bem como as demais do presente trabalho, é uma tradução livre.

- 1 – Respeitar todas as vidas: respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação nem preconceitos;
- 2 – Rechaçar a violência: praticar a não-violência ativa, rechaçando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular a praticada contra os mais vulneráveis, como as crianças e os adolescentes;
- 3 – Liberar minha generosidade: compartilhar meu tempo e meus recursos, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;
- 4 – Escutar para compreender: defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo e o desprezo ao próximo;
- 5 – Preservar o planeta: promover um consumo responsável e um modo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta;
- 6 – Reinventar a solidariedade: contribuir para o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos, com o fim de criar juntos novas formas de solidariedade (UNESCO, 2000, on-line).

A compreensão de cultura de paz impõe a consideração de seu oposto: a cultura da violência. Os fundamentos essenciais dessa cultura, enumerados abaixo por Vicenç Fisas, iluminam a abrangência do que se entende por violência e, conseqüentemente, do que se espera, por oposição, de uma Cultura de Paz. Fisas levanta as seguintes características como principais dessa cultura da violência:

O patriarcado e a mística da masculinidade.
A busca de liderança, o poder e o domínio.
A incapacidade para resolver pacificamente os conflitos.
O economicismo gerador de desintegração social e seu princípio de competitividade.
O militarismo e o monopólio da violência por parte dos Estados.
Os interesses das grandes potências.
As interpretações religiosas que permitem matar outras pessoas.
As ideologias exclusivistas.
O etnocentrismo e a ignorância cultural.
A desumanização.
A manutenção de estruturas que perpetuam a injustiça e falta de oportunidades e participação (FISAS, 1998, p. 351).

Ainda em relação à *Declaração e Programa de Ação por uma Cultura de Paz*, este programa prevê oito áreas de ação, sendo uma das principais vias de consolidação de seus princípios, a Educação para a Paz:

[...] por meio da promoção da educação para todos, focada especialmente nas meninas; da revisão curricular para a promoção

de valores, atitudes e comportamentos inerentes à cultura de paz; do treinamento para a prevenção e resolução de conflitos; do diálogo, da construção de consensos e da não-violência ativa. (UNESCO, 1999, on-line).

O documento prevê várias estratégias de ação dentro de cada um desses itens. Interessa aqui a concepção de paz que a organização, através dessas ações, carrega em si. Ressalta-se, primeiramente, a pluralidade dos agentes responsáveis por redefinir nossa cultura: são os cidadãos comuns, as associações, os Estados, as organizações internacionais. A Cultura de Paz define-se no intercâmbio de informações entre esses agentes. Educação, diálogo, compreensão, cooperação e participação igualitária de homens e mulheres (com especial atenção às crianças meninas) são, na visão da Unesco, as linhas-mestras que redefinirão nossa cultura da violência para uma Cultura de Paz.

Como bem ressalta o informe do Secretário-Geral da ONU,

Todas essas esferas de ação têm sido questões prioritárias das Nações Unidas desde a sua fundação; a novidade está no vínculo estabelecido através da cultura de paz e não-violência para forjar um único conceito coerente. Frequentemente, estabelecem-se vínculos, assim, por exemplo, democracia, desenvolvimento e paz; igualdade entre homem e mulher, desenvolvimento e paz; etc. No entanto, esta é a primeira vez em que todos estes âmbitos se entrelaçam de maneira que a soma de suas partes e a sinergia resultante podem potencializar-se ainda mais (ONU, 2000, p.2).

Em novembro de 1998, (documento A/RES/53/25 de 19 de Novembro de 1998), a Assembleia Geral da ONU adota a resolução que estipula a *Década Internacional da Cultura de Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010)* (ONU, 1998, on-line).

A paz é trazida ao centro do debate e deixa de ser um conceito idílico de manter as coisas como estão, ou de se guerrear para conseguir uma falsa paz que, na verdade, é imposição. Carlos Drummond de Andrade resume-nos singela e poeticamente qual é a nova concepção de paz, pela qual educadores, bacharéis e assistentes sociais devem lutar:

As discussões políticas e filosóficas em torno da idéia de paz,
e sobre os meios de alcançá-la são infundáveis.
A bem diga, apenas sofrem um intervalo
enquanto se travam as guerras,
sempre mais fáceis de declarar.

Entretanto, a chave do problema é teoricamente simples, e pode ser encontrada no Antigo Testamento, Salmo 84, no. 11: “A misericórdia e a verdade se encontraram, a justiça e paz se beijaram”.

Resumindo: outro nome da paz é justiça
(grifo nosso).

3.2.1 O Relatório Jacques Delors

De março de 1993 a setembro de 1996, especialistas de todo o mundo, que compunham a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jaques Delors, dispuseram-se a realizar uma revisão crítica da política educacional de todos os países. As reflexões culminaram na publicação “Educação: um tesouro a descobrir”, que ficou conhecido como “Relatório Delors”, um relatório elaborado para a Unesco acerca da educação para o século XXI.

As teses desse documento foram acolhidas pela comunidade educacional e, no Brasil, elas são freqüentemente retomadas, pois, em certa medida, passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional. O discurso oficial do Programa Escola da Família afirma adotar esse referencial como diretriz de sua reflexão e prática. Por isso, faz-se mister o exame acerca dessas teorias e proposições para contextualizarmos a prática e confrontarmos teoria e realidade escolar.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada em 1993, a pedido de Federico Mayor - então secretário-geral da Unesco - a Jacques Delors. A organização disponibilizou financiamento e recursos necessários à Comissão, embora se afirme que esta elaborou seus trabalhos e suas recomendações com toda a independência (DELORS, 2006, p. 268).

A questão norteadora dos trabalhos da Comissão foi: “[...] que tipo de educação necessitaremos amanhã, e para que gênero de sociedade?”. A resposta veio como sugestões e recomendações, apresentadas em forma de um relatório, “[...] que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível” (DELORS, 2006, p. 272). A missão proposta pela Unesco e aceita pela comissão foi a de que esse relatório

[...] deverá propor perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas, tendo em vista a grande diversidade de situações, de necessidades, de meios e de aspirações, segundo os países e as regiões. Destinar-se-á, principalmente aos governos, mas sendo um

dos seus objetos tratar do papel da cooperação e da ajuda internacional em geral e, mais em particular, do papel que cabe à Unesco, a Comissão deverá também esforçar-se por formular, nesse relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais (DELORS, 2006, p. 272).

A Comissão reuniu 14 outras personalidades, de diferentes profissões, culturas, tradições e países (França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coreia do Sul e China). Também de diversos países, houve também a participação de mais 14 conselheiros extraordinários, que auxiliaram de diversas formas: por meio de estudos, consultas escritas e participações nas reuniões.

A dificuldade explícita é: como administrar e formular um só relatório, considerando que há uma extrema diversidade de situações, de concepções de educação e de suas modalidades de organização ao redor do mundo.

Daí a necessidade imperiosa de optar e determinar o que era essencial para o futuro, numa dialética entre as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e as possíveis contribuições das políticas de educação, por outro (DELORS, 2006, p. 269)

A metodologia então adotada de forma a tentar contemplar todos esses desafios consistiu na adoção de “seis pistas de reflexão e trabalho”:

- 1- Educação e cultura
- 2- Educação e cidadania
- 3- Educação e coesão social
- 4- Educação, trabalho e emprego
- 5- Educação e desenvolvimento
- 6- Educação, investigação e ciência.

Três temas transversais, “mais diretamente relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos”, complementaram essas pistas:

- 1- Tecnologias da comunicação
- 2- Professores e processos pedagógico
- 3- Financiamento e gestão (DELORS, 2006, p. 269).

As reflexões em torno desses eixos e temas se deram por meio de consultas, audições, grupos de trabalho, participação dos membros em reuniões de organismos governamentais e não-governamentais. Ao longo de 30 meses, a

Comissão recebeu uma vasta gama de documentos, solicitados ou não, inclusive oriundos das representações nacionais da Unesco. Esses documentos foram analisados e, após sintetizados seus diversos assuntos, foram estudados, pontuando e marcando a reflexão que culminou no relatório.

Como resultado, o relatório considera três desafios e seis tensões a ultrapassar. Os desafios consistem no fato de as políticas públicas poderem contribuir para um mundo melhor, no sentido de se orientarem em direção

- 1 – a um desenvolvimento sustentável;
- 2 - à compreensão mútua entre os povos;
- 3 - à renovação de uma vivência concreta da democracia.

As tensões, que não são novas, constituem, segundo eles, o cerne da problemática do século XXI. São elas (DELORS, 2006, p. 14-16):

1 - tensão entre o universal e o singular: o cuidado inevitável para que a mundialização - processo em curso - não se sobreponha ao caráter único de cada pessoa e de cada tradição cultural. Não se pode deixar que mundialização seja sinônimo de homogeneização.

2 - tensão entre tradição e modernidade: a problemática original é a mesma do item 1. Os povos e culturas podem adaptar-se às mudanças, notadamente as tecnológicas, sem negar-se a si mesmo. Há a possibilidade de conquista de uma autonomia dialética.

3 - tensão entre as soluções a curto e longo prazo: os problemas imediatos são incansavelmente focalizados, visto que vivemos um momento dominado pelo efêmero, pelo instantâneo e pelo excesso de informações. As políticas educativas, porém, necessitam de uma estratégia paciente, que “[...] passe pela concertação e negociação das reformas a executar”.

4 - tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades: o uso do adjetivo “indispensável” para caracterizar a competição é muito perigoso, pois adota-se, com isso, que o capitalismo neoliberal e competitivo é imutável. A Comissão afirma que “[...] a pressão por competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas potencialidades”. Por isso, eles retomam e atualizam o conceito de educação ao longo de toda a vida, “[...] de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”.

5 - tensão entre “[...] o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a

capacidade de assimilação pelo homem”: diz respeito aos currículos escolares, que estão sobrecarregados e tendem a inchar ainda mais. Portanto, seria necessário optar, preservando seus elementos essenciais com uma educação básica, que ensine a viver melhor e dote de conhecimentos os sujeitos que devem aprender a se conhecer, construir uma cultura pessoal e conhecer melhor o mundo onde vivem, para que nele possam atuar de modo consciente.

6 - tensão entre o espiritual e o material: cabe à educação saciar a sede que se tem de valores que a comissão optou por chamar de morais, “[...] para não ferir ninguém”. Cabe à educação despertar essa elevação do pensamento e do espírito para o universal, “[...] numa espécie de superação de si mesmo” e do individualismo que se alastra. Tarefa essa que deverá respeitar inteiramente o pluralismo e as tradições e convicções de cada um. A conclusão é categórica: “[...] está em jogo - e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados - a sobrevivência da humanidade”.

Para que se suprimam essas tensões, um termo recorrente, no Relatório Delors em relação ao papel da educação neste milênio é “compreensão”, em uma ampla concepção, tanto em seu sentido de compreensão do exterior:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade (DELORS, 2006, p. 16).

como referindo-se à autocompreensão

Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior, guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da auto-crítica (DELORS, 2006, p. 16).

Pontuamos aqui e confirmaremos com a pesquisa de campo que seria de extrema importância, para a plena realização da educação por meio da auto e da *alter* compreensão, que a própria instituição escola passe por esse processo de reflexão autocrítica.

A Comissão, ciente disso, pondera que são três os atores principais que contribuem para o sucesso de empreendimentos educativos: a comunidade internacional, devido à crescente interdependência fruto da mundialização; as autoridades oficiais e, principalmente, a comunidade local, em particular os pais, os

órgãos diretivos das escolas e os professores.

No entanto, a Comissão mostra-se consciente que se cobra demasiadamente dos professores.

Espera-se que remediem falhas de outras instituições, também elas no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. [...]. Com ou sem razão, o professor tem a sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo (DELORS, 2006, p. 27).

Dessa forma, sugerem que se cuide com mais afincamento da formação de professores e educadores. Que eles possam ter acesso à educação permanentemente, que sejam revalorizados os professores responsáveis pela educação básica, e que haja um fortalecimento do compromisso entre eles e os meios sociais “[...] mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade” (DELORS, 2006, p. 27).

Uma das críticas que pesam sobre esses referenciais internacionais diz respeito à elucubração de que eles seriam cartilhas do neoliberalismo, pregando o individualismo, a perda da soberania e o Estado mínimo. No entanto, o relatório é categórico ao realçar a importância do comprometimento do Estado e das autoridades oficiais:

O aperfeiçoamento do sistema educativo exige que os políticos assumam todas as suas responsabilidades. Não podem deixar andar as coisas, como se as leis de mercado conseguissem corrigir as falhas ou, então, como se para tal bastasse uma espécie de auto-regulação (DELORS, 2006, p. 28).

Cabe ao Estado harmonizar todos os interesses e apresentar uma política pública coerente, que aponte as linhas-mestras e oriente a direção a seguir e, posteriormente, o apoio e a regulação.

Em relação ao papel da comunidade internacional, nos domínios político e económico, recorre-se frequentemente a ações de nível internacional que tentem encontrar soluções satisfatórias para os problemas mundiais. No entanto, elas se mostram ainda fracas no sentido da eficácia de suas intervenções sociais. Há,

assim, um esforço das organizações supranacionais para suprimir essa fraqueza em relação às questões que dizem respeito ao desenvolvimento e à emancipação humana.

Nesse sentido, o relatório cita algumas reuniões e cúpulas realizadas internacionalmente cujo foco foi exatamente as políticas sociais. Pontuam, prudentemente, que o que se discute e sugere em fóruns multilaterais deve ser encarado “[...] numa perspectiva de parceria e não de assistência” (DELORS, 2006, p. 22). Essa parceria se justifica na medida em que pode se configurar em redes de militantes da nossa aldeia global, uma vez que os esforços das pessoas teriam que se orientar pela responsabilidade pessoal, porém, na realização de um destino coletivo.

Para a construção dessa consciência em prol do coletivo, além dos instrumentos essenciais de aprendizagem, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas, caberia também à educação, segundo o Relatório, debruçar-se sobre conteúdos educativos fundamentais como valores e atitudes responsáveis, no sentido de capacitar integralmente o ser humano. O educando - que o é por toda a vida - precisaria estar apto e capaz de sobreviver, desenvolver suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões conscientes e continuar sempre a aprender (DELORS, 2006).

Para isso, diferentes vias devem ser oferecidas aos jovens. As clássicas, relacionadas à conceitualização e abstração; e também outras que “[...] enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos” (DELORS, 2006, p. 23). Como se verificará adiante, essa é uma das bases sobre as quais se sustentam as teorias do Programa Escola da Família.

Considerando que a educação e as políticas sociais são frequentemente relegadas para última instância na ordem das prioridades, por razões econômico-financeiras ou de controle social, o Relatório denomina a educação como uma “utopia necessária”, pois somente ela seria uma via legítima que conduza a um autêntico desenvolvimento humano, que faça “[...] recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (DELORS, 2006, p. 11).

Apesar de considerarem o papel da Unesco como fundamental na tentativa de mudança de nosso panorama atual em prol da promoção do gênero humano, os

especialistas acatam também que seria tarefa impossível a de “[...] ultrapassar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, conseguir análises válidas para todos, e obter conclusões igualmente aceitáveis para todos” (DELORS, 2006, p. 12). Portanto, o Relatório se propõe somente a traçar algumas orientações válidas tanto para nível nacional como mundial, sem considerar que já se trata de algo pronto e de automática aplicação.

Do Relatório como um todo, porém, o que se sobressairam foram as discussões e proposições dos “quatro pilares da educação do futuro”, examinados a seguir.

3.2.2. Os quatro pilares da educação do futuro

A publicação é dividida em três partes: Horizontes, Princípios e Orientações. Ao final de todo e cada capítulo, são colocadas “pistas e recomendações”. Os quatro pilares são um capítulo do segmento “Horizontes”, sobre os quais dedicamos mais atenciosamente nosso estudo, visto que eles foram a referência mais relevante do Programa Abrindo Espaços e, conseqüentemente, do Programa Escola da Família.

Tais pilares podem ser encarados como caminhos que possuem uma conexão lógica e, em teoria, não podem ser pensados e colocados em prática separadamente. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Pode-se dizer que tais Pilares da Educação suscitaram uma discussão ampla em torno dos alicerces sobre os quais deverá construir-se a educação para o novo milênio.

Moacir Gadotti, em seu artigo “Perspectivas Atuais da Educação” (GADOTTI, 2000), busca compreender a educação no contexto da globalização e aponta o que poderá permanecer da “velha” educação, indicando algumas categorias fundantes da educação do futuro. Nesse contexto, ele adota os quatro pilares como sustentáculos que, além do conhecimento, são também da formação continuada. Segundo Gadotti, eles podem ser tomados como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

As pistas e recomendações referentes a esse capítulo do Relatório serão o norte de nossa análise. A primeira delas diz respeito à educação ao longo de toda a vida (*Lifelong learning*), fruto principal da sociedade do conhecimento. Esses pilares não são, portanto, algo a ser ensinado uma só vez, em forma de conteúdo. Eles são,

conforme pontuou Gadotti, instrumentos de formação continuada, tanto de educadores como de educandos, que se vêem imersos num mundo de incertezas e que, para nele viverem, têm de estar em contínuo aprendizado.

Visto que, na sociedade do conhecimento, torna-se inútil tentar conhecer tudo, cabe à educação o desenvolvimento do prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento. Mais importante que assimilar uma enorme gama de conteúdos, é potencializar a curiosidade, a autonomia e a atenção. Isso supõe aprender mais metodologias, visões e linguagem do que conteúdos, visto que esses envelhecem rapidamente. Segundo Gadotti,

[...] é preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas 'pensar pensamentos', pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, pensar e reinventar o futuro (GADOTTI, 2000, p. 09)

O aprender a conhecer torna-se, assim, meio e finalidade dos humanos, que passam a beneficiar-se das “[...] oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (DELORS, 2006, p. 102).

O aprender a fazer está ligado à importância da competência pessoal, à finalidade de se “[...] adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (DELORS, 2006, p. 102). Esse pilar objetiva desenvolver o ensino alternado com o trabalho.

Ressalta-se que aqui se observa uma permanência da idéia de a educação ter seu papel vinculado à formação de mão-de-obra que atenda às necessidades do sistema. O aprender a fazer é estimulado porque há uma mudança em curso no mundo do trabalho, que significa a sua “desmaterialização” e o aprimoramento dos serviços entre as atividades assalariadas. As capacidades em destaque são as “[...] de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos”, visto que “[...] essa tendência torna-se ainda mais forte devido ao desenvolvimento do setor de serviços” (DELORS, 2006, p. 94).

O questionamento que fica é se essas capacidades são aqui citadas porque são comprometidas com o desenvolvimento humano e a emancipação das pessoas num sistema capitalista e opressor ou porque são meros meios de atender às exigências do mercado econômico atual.

O aprender a ser reafirma um princípio considerado pela Comissão como

fundamental, que sintetiza o que seria, para ela, o objetivo da educação:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2006, p. 99)

Trata-se de não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo, a fim de desenvolver sua personalidade, para que ele possa agir com autonomia, sensibilidade, discernimento e responsabilidade pessoal. Assim, ele se comportaria socialmente como um ator responsável e justo.

No entanto, enxergamos com um dos maiores desafios o aprender a viver juntos. Ele é o que pode reverter o quadro de violência, visto que o conflito é uma constante das relações humanas, mas a sua resolução, quando se aprende a conviver respeitosamente com o outro, pode passar a ser criativa ao invés de violenta. Desenvolvendo o conhecimento dos outros, de suas culturas, da essência humana que nos une, quiçá os conflitos possam se resolver pacificamente, de maneira que, ao invés de as partes conflitantes se destruírem, elas possam crescer e ajudarem-se mutuamente.

Segundo Gadotti, o aprender a viver juntos consiste em

[...] desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (GADOTTI, 2000, p. 11).

O Relatório relaciona a dificuldade dessa aprendizagem às tendências humanas de supervalorizar suas qualidades e a do grupo a que pertencem, o que alimenta preconceitos em relação ao outro. Essa tendência, somada ao clima geral de competitividade característico do sistema capitalista, cria uma mentalidade competitiva e baseada no sucesso individual. Lamenta-se que essa mentalidade esteja presente também nas escolas, fruto de uma má interpretação da idéia de emulação.

Por outro lado, se o contato entre os seres humanos “se fizer num contexto igualitário, se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade

latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade”. Esse pode ser identificado como um dos objetivos do Programa Escola da Família.

No prefácio do livro, o próprio Jacques Delors explica-nos o título atribuído ao Relatório: “um tesouro a descobrir”. Refere-se a uma fábula de La Fontaine, denominada “O lavrador e seus filhos”. O lavrador, ao morrer, disse aos filhos que não se preocupassem com a herança, porque o verdadeiro tesouro estava escondido dentro deles: “o tesouro está na educação” (DELORS, 2006, p.31).

Terminado o Relatório, ele se tornou referência mundial em termos de políticas públicas educacionais. Com seus brilhantismos e contradições internas, resta esperar que ele seja realmente um tesouro, que ajude, sem messianismo, as sociedades a descobrirem como modificar sobremaneira as desigualdades e a desenvolver efetivamente a paz e a não-violência, por meio do respeito e a compreensão entre os seres humanos.

Apesar de o Relatório trazer especificamente a educação como caminho e tesouro a descobrir, as Relações Internacionais e o Serviço Social podem ser potencializadoras dessas mudanças. Aquelas se trouxerem contribuições críticas do âmbito multilateral; este se não acatar cegamente essas contribuições, adaptando-as à realidade dos sujeitos, de modo a realmente modificar a realidade e não apenas reproduzir fórmulas prontas, que por vezes não condizem com as reais demandas sociais.

**4 A FONTE:
RECONCEITUALIZAÇÕES**

4.1 A Cultura de Paz e as violências escolares

A presente pesquisa, na esteira da reconceitualização epistemológica desenvolvida no seio das pesquisas sobre a paz, adota o conceito de paz como supressão total das diferentes formas de violência, seja ela física, estrutural ou cultural (ou simbólica). Para a compreensão da abrangência dessa reconceitualização de violência e, conseqüentemente, de paz, faz-se mister, novamente, uma abordagem das diferentes leituras do fenômeno da violência, até chegarmos ao que configuraria a violência escolar, ou as “violências escolares”.

Johan Galtung, pesquisador norueguês e um dos grandes nomes da Investigação para a Paz, foi dos primeiros a questionar a vertente que considera a paz caracterizada negativamente, ou seja, a paz somente como ausência de guerra ou de violência direta (física). Porém, não há unicamente esse tipo de violência. Resumidamente, há a violência estrutural: aquela quase naturalizada, um processo, um costume; e também a violência cultural, que legitima ambas as outras como normais: é a oposta à Cultura de Paz.

A paz positiva seria sim a ausência de guerra e violência física, mas também a ausência das demais condições indesejadas. Seria a ausência, não de conflitos (que passam a ser aceitos e revistos de maneira criativa), mas das três formas de violência. Ela se materializa com justiça social, satisfação das necessidades básicas, autonomia, diálogo, solidariedade, integração, equidade. Dessa maneira, ela sai da esfera estatal ou institucional e passa a interessar a qualquer ser humano que sinta a necessidade de uma mudança na forma de lidar com os assuntos que afetam a cada um e a toda a humanidade e passa a ser compreendida como um *processo*.

Essa reconceitualização epistemológica refletiu-se na forma como a violência na escola é encarada. No início das pesquisas sobre o tema, a violência escolar era tratada como questão de indisciplina; posteriormente como expressão de comportamentos anti-sociais por parte dos alunos (delinquência juvenil); atualmente, “[...] é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles” (ABRAMOVAY, 2002, p.37).

Localizaremos, no próximo capítulo, o nascimento das discussões sobre cultura de paz e não-violência no âmbito da Unesco. O presente capítulo debruçar-

se-á mais profundamente sobre a revisão conceitual de violência e de seu contrário, a paz, focado no âmbito escolar. Os questionamentos que se impõem são: o que se entende por violência e por Cultura de Paz? O que se espera com um programa educativo e/ou social cujos objetivos são a construção desta e a supressão daquela? Mais especificamente, o que se entende por violência escolar?

Na definição de Ianni,

A violência está presente e evidente, escondida e latente, em muitos lugares, nos mais diversos setores da vida social, envolvendo indivíduos e coletividades, objetividades e subjetividades. É um fenômeno eminentemente histórico, no sentido de que se constitui no curso dos modos de organização social e técnica do trabalho e da produção, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais. Pode atingir um indivíduo isolado ou uma coletividade inteira, selecionar uns e esquecer outros. Possui conotação político-econômica e sociocultural, podendo ser principalmente ideológica ou principalmente física (IANNI, 2004, p.167).

Galtung resume-nos as três formas de violência (GALTUNG, 2005, p.71):

- Violência cultural (ou simbólica): “[...] produção de idéias justificativas das demais violências”;
- Violência direta: “[...] eliminação física do outro”;
- Violência estrutural: “[...] mecanismos sistêmicos de injustiça e de morte”.

A paz referente a cada uma dessas instâncias seria

- “[...] Cooperação e comiseração com todas as formas de vida”;
- “[...] Formas de controle não-violentas, com sanções positivas”;
- “[...] Satisfação das necessidades básicas e distribuição de bens e serviços”.

Em suma, a violência direta é um fato, a violência estrutural é um processo e a violência cultural é fruto do consentimento velado, causa e consequência das demais violências.

O que se observa é que muitas das pesquisas e dos programas de ação, inclusive o Programa Escola da Família, voltam-se prioritariamente para a violência direta, e conseqüentemente denominam a paz somente como ausência de guerras ou agressões. Quando se trata de violência escolar, é primordial que se considerem as três formas de violência, pois só assim a verdadeira Cultura de Paz estaria sendo construída.

A violência cultural legitima ambas as outras como normais e, por isso, é a oposta à Cultura de Paz: “[...] inclui aqueles aspectos da cultura, da esfera simbólica

de nossa existência - exemplificados pela religião e ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal - que podem ser usados para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” (PUREZA, 2001, P.54).

A paz positiva estrutural, por sua vez,

[...] substituiria a repressão pela liberdade e a exploração pela equidade, reforçando-as com diálogo em vez de imposição, integração em vez de segmentação, solidariedade em vez de fragmentação e participação em vez de marginalização. (PUREZA, 2001, P.54).

Essa reconceitualização epistemológica refletiu-se na forma como a violência na escola é encarada. Na década de 1980, quando entra em voga o debate sobre o tema da violência nas escolas, a violência escolar era tratada como questão de indisciplina. A pesquisa sobre violência focalizava a depredação das instalações. A escola deveria, então, ser protegida com policiamento, serviços de zeladoria e incremento da estrutura física com portões e grades.

Posteriormente, a violência escolar passa a ser encarada como expressão de comportamentos anti-sociais por parte dos alunos (delinquência juvenil); atualmente, “[...] é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles” (ABRAMOVAY, 2002, p.37).

Portanto, o fenômeno da violência carrega, agora, uma multiplicidade de facetas e uma complexidade que sua compreensão impõe o desafio de “[...] uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal” (ABRAMOVAY, 2002, p.24). Contudo, não há consenso sobre tal conceito: a noção de violência não é monolítica. O que é caracterizado como tal pode variar em função de uma série de relativas como, por exemplo, em função do *status* de quem fala (seja professor, aluno, diretor, funcionário), da idade, do sexo e do estabelecimento escolar. Essa diferença pôde ser comprovada nas diferentes respostas dos diferentes atores do cenário escolar.

Não se trata de simplificar a problemática da violência, como se ela coubesse no conceito, idéia ou interpretação. Vista em toda a sua complexidade, em suas múltiplas manifestações coletivas e individuais, históricas e psicológicas, objetivas e subjetivas, é evidente que a violência é um acontecimento excepcional que transborda através das várias ciências sociais; revela dimensões insuspeitadas da realidade social, ou da história, em suas

simplificações político-econômicas, socioculturais, objetivas e subjetivas (IANNI, 2005, p. 169).

Além disso, há o fato de uma única palavra agrupar fatores díspares. A violência vai desde abuso sexual até abuso de poder, desde brigas físicas até a mais sutil discriminação. Uma conceitualização tão ampla traz em si alguns problemas. Em primeiro lugar, o fenômeno toma “[...] um ar fantasmagórico de problema insolúvel” (MILANI, 2003, p.31). Em segundo lugar, a clareza e a especificidade ficam comprometidas quando se trata de discutir estratégias de enfrentamento da violência. Abramovay nos adverte para a importância de uma conceitualização clara para que não se adote uma abordagem exacerbada que criminalize comportamentos comuns, ou, por outro lado, uma abordagem restrita que desconsidere as “microviolências” e suas vítimas (ABRAMOVAY, 2002).

Essa foi a clareza que faltou na elaboração e no desenvolvimento do Programa Escola da Família. Todos os envolvidos repetem que o objetivo das ações é a supressão da violência, mas nem todos concordam com o que seria violência, o que deve ser suprimido. As definições, em geral, restringem-se às violências escancaradas, físicas.

Com o intuito de dar conta da pluralidade de dimensões envolvidas no fenômeno da violência, sem emaranhar-se em conceitos que, de tão amplos, tornam-se vazios, e que permitam também a desconstrução da dimensão inicialmente aparente, a pesquisa adotará, com base em prévio estudo bibliográfico, a expressão *violências nas escolas*. Assim, vincula-se a “violência” – que varia em suas manifestações – e “escola” – que é um espaço institucional específico. Nesse contexto, adotam-se, especificamente, três gamas conceituais para as violências, de acordo com suas manifestações:

- Violência direta: “[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, brigas, além das diversas formas de violência sexual”.
- Incivilidades: microviolências, humilhações, falta de respeito. “As incivilidades não se pautam pelo uso da força física, mas, podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança”. (ABRAMOVAY, 2002, p. 10).

•Violência simbólica: “[...] uso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade: verbal e institucional: marginalização, (discriminação e práticas de assujeitamento)” (ABRAMOVAY, 2002, p. 15).⁴

Abramovay, baseada nos estudos de Charlot e Émim, assim exemplifica a violência simbólica:

Falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY, 2002, p. 70).

Como se pode observar, quando considerados os diversos tipos de violências escolares, fica claro o nexos entre violências e desempenho escolar, uma vez que um ambiente violento rompe com a idéia da escola como “[...] um lugar de conhecimento, de formação, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência” (ABRAMOVAY, 2002, p. 56).

Para a reflexão da disseminação de uma Cultura de Paz, é imprescindível a reflexão de como a sociedade compreende e pretende enfrentar as violências. No Brasil, segundo Milani, podemos identificar três tipos de discursos a respeito desse tema. E são as mesmas perspectivas que vão embasar e influenciar as estratégias adotadas pelas instituições de ensino. São eles:

- Repressão: consiste somente em remediar o mal. Trata-se do discurso mais popular porque aparenta resultados rápidos e fornece uma abstrata sensação de segurança. Porém, falha em “[...] reconhecer as injustiças sócio-econômicas (sic) do país e as especificidades de cada aluno”.
- Causas socioeconômicas: atribui a violência a causas impalpáveis. “Se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito que fazer. Apesar de bem intencionada [...], essa abordagem pode gerar, em curto prazo, sentimentos de impotência”.

4 Procurou-se considerar, nesta pesquisa, as visões dos sujeitos envolvidos sobre o que seria violência. O próximo capítulo tratará mais detidamente dessas visões.

•Cultura de Paz: “[...] paradigma que propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis micro e macro não são excludentes, e sim complementares” (MILANI, 2003, p.38).

Quando pensadas em termos de políticas públicas para a educação, essas percepções fornecem práticas diversas. O enfoque repressivo consiste em resolver a violência escolar por meio de policiamento, expulsão de alunos, instalação de detectores de metal, entre outros. Sposito confirmou que essa prática realmente diminui, por exemplo, a violência contra o patrimônio, mas, por outro lado, como aumenta a tensão, aumentam as violências simbólicas (SPOSITO, 2001, p.37).

Já os que raciocinam de acordo com a premissa socioeconômica podem assumir posturas deterministas. Os professores, por exemplo, adotam o seguinte discurso: “[...] como é possível ensinar a alunos que vivem em condições tão ruins? Se eles presenciam a violência diariamente, em suas casas e comunidades, é inevitável que sejam violentos também” (MILANI, 2003, p. 38). Esse discurso, que além de determinista é engessante, é ainda muito presente no cotidiano escolar, durante a semana e aos fins de semana.

Por outro lado, pelo viés da Cultura de Paz, fica enfatizada a viabilidade de se reduzirem os níveis de violência por meio de intervenções que se fundamentem em participação cidadã, melhoria da qualidade de vida, saúde e, principalmente, em educação, para que os efeitos não sejam imediatistas e possam prolongar-se a longo prazo.

Por outro lado, essa perspectiva, quando analisada de forma abstrata, idílica ou como algo ideal e que não necessita de uma construção diária (que é o que freqüentemente acontece quando se fala de *paz*), ela pode ser deturpada. Isto é, pode adotar um caráter ingênuo, sem consistência, do qual é bonito falar, uma mera expressão de boas intenções. É por isso que as políticas públicas baseadas nesses ideais necessitam de um grande embasamento, de metodologias sólidas e de resultados consistentes.

A pesquisa “Violências nas Escolas”, encabeçada por Mirian Abramovay e Maria das Graças Rua e lançada pela Unesco/Brasil, configura-se num mapeamento inédito devido à sua extensão (mais de 100 estabelecimentos escolares em 13 unidades da Federação) e mostra-se um marco na atuação dessa organização, uma

vez que seus dados chamam a atenção de formuladores de políticas públicas e pesquisadores para tal problemática.

Um dos resultados da pesquisa é a ligação, já citada, entre as violências e o desempenho escolar e entre a função institucional da escola. A grande maioria dos jovens entrevistados não enxerga a violência somente como aquilo que causa dano físico, mas também como tudo que provoca dor, medo, tristeza, baixa auto-estima e desvalorização, e essas são, conseqüentemente, causas do desinteresse, da falta de concentração, da perda de vontade de ir à escola e assistir às aulas, o que prejudica o desenvolvimento, tanto acadêmico quanto pessoal dos jovens.

Uma outra pesquisa, realizada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), constata que o estado de violências escolares é originado e mantido por alguns fatores, a saber: a desestruturação da família⁵, a falta de perspectivas futuras, o abandono da comunidade pelo poder público e a estrutura da instituição *escola* (KODATO, 2004, on-line).

Como se observa, os estudos, notadamente os da Unesco/Brasil, puderam identificar as reivindicações dos muitos jovens entrevistados e, assim, puderam também elaborar propostas educacionais consistentes e orientadas à comunidade (ainda que em teoria). Duas observações cruciais foram levantadas pelos estudos: a de que os jovens demonstram um profundo desejo de integração social e de fazer parte de um grupo; a segunda é a que a falta de acesso a oportunidades esportivas, culturais e sociais pode manter os jovens brasileiros “[...] presos a um círculo vicioso de exclusão social” (WERTHEIN, 2003, p.47). Esse foi o estudo que originou a idéia do Programa Abrindo Espaços, que por sua vez deu origem aos programas estaduais.

No entanto, o que se observa (sem generalizações, obviamente) é que esses programas são orientados à violência somente em sua vertente física ou direta. Isso se deve, muitas vezes à influência da mídia, que espetaculariza os casos mais graves de violência física, o que causa a impressão de que são somente esses os casos que devem ser combatidos.

No entanto, “[...] não se pode restringir a investigação apenas dos casos mais graves, porque esses não são capazes de refletir toda a natureza e extensão da violência que ocorre na escola por não serem os mais freqüentes” (FLANNERY on-

5 O discurso da “desestruturação da família” é muito recorrente atualmente. Sabemos que isso envolve, porém, muitas variáveis que, infelizmente, não poderão ser contempladas nesta pesquisa.

line). Qual violência considerar no caso de uma pesquisa ou da elaboração de uma política pública?

Para Debarbieux (2002, p. 62), “[...] a construção de como se define a violência escolar deve ocorrer a partir das particularidades de um determinado contexto”. Debarbieux afirma que

[...] é impossível haver um conhecimento total sobre a violência social na escola e que a única possibilidade de abordagem do fenômeno são as representações parciais dessa violência, ou seja, a análise feita em cada estudo depende da definição de violência que é adotada (DEBARBIEUX, 2002, p.58).

Blaya fez um estudo comparativo entre escolas americanas e francesas, no qual entrevistou mais de 5 mil estudantes e educadores. Os resultados

[...] mostraram que as escolas que apresentam menor número de casos de agressões e onde a probabilidade de ocorrerem eventos violentos é menor são aquelas onde o papel dos professores não fica limitado apenas à docência, mas incluem atividades extras com os alunos e onde existem ainda a promoção da união do corpo docente e bons contatos entre a escola e a comunidade. Através de sua pesquisa descobriu ainda que os alunos que são protagonistas de atos violentos sentem-se agredidos quando não são escutados ou quando não há um interesse efetivo dos professores pelos alunos. (BLAYA, 2003, p. 40).

Culmina-se, novamente, no papel do professor e das relações institucionais dentro da escola e desta com a comunidade.

Charlot (2002, p. 439) apresenta três tipos de violência, em relação às escolas:

1- Violência na escola: ocorre quando ela é o local de violências que têm origens externas a ela.

2- Violência à escola: “[...] relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio ou a violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores”.

3- Violência da escola: “[...] violência em que as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos ou estigmas, ou seja, outros critérios que não são os objetivos de

desempenho”.

Essa distinção mostrou-se crucial para que pudéssemos, na análise do contexto escolar, definir com clareza a qual violência cada envolvido estava se referindo. O corpo docente, técnico e as coordenações e direções referem-se sempre aos dois primeiros tipos de violência. A escola e seus representantes são encarados como vítimas. Quando se coloca o aluno como vítima, não é da violência da escola, mas sim da sociedade e da família.

O foco de nossa análise se centra na matização do conceito de violência, visto que, a possibilidade de enfrentá-la só se efetivará se ela for retratada por seus diversos âmbitos e demandas. Portanto, faremos, em seguida, uma aproximação do movimento de reconceitualização da violência com o Movimento de Reconceitualização do Serviço Social.

4.2. De mãos dadas: a Cultura de Paz e o Serviço Social

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

Se os estudos acerca da paz passaram por uma reconceitualização, assim também ocorreu com o Serviço Social, no movimento denominado de Movimento de Reconceitualização (meados dos anos 1960). Só é possível pensarmos nas semelhanças desses dois campos do conhecimento se levarmos em conta que os movimentos - ambos de revisão teórico-prática - aproximam-se.

Se o Movimento de Reconceitualização iniciou a denúncia ao conservadorismo profissional, a transição da década de 1970 para 1980 marcou um importante período para o Serviço Social. Trata-se do período de enfrentamento da ditadura militar que assolava o país desde a década de 1960. Aquela crítica ao

conservadorismo consolidou-se e tomou dimensões de enfrentamento desse conservadorismo. Os ranços do assistencialismo, do Neotomismo e do Positivismo passam a ser criticamente questionados. Aí se encontram as raízes do que viria a ser o denominado projeto ético-político do Serviço Social.

A emergência das outrora reprimidas demandas democráticas populares, nos anos de 1980, e a mobilização de vários setores sociais foram os fenômenos que encontraram eco no campo profissional dos assistentes sociais. A ruptura com a condição política ditatorial delineou o cenário necessário para agudizar o rompimento com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social. Segmentos de vanguarda da categoria profissional vincularam-se a movimentos sociais, o que acabou por instaurar na profissão o pluralismo político e inseri-la definitivamente no movimento dos trabalhadores brasileiros (NETTO, 1999, p. 01).

A luta contra a ditadura, a conquista da democracia política, a aproximação com os movimentos sociais fizeram com que as vanguardas do Serviço Social incorporassem e intensificassem as aspirações democráticas dos trabalhadores. “Pela primeira vez, no interior do corpo profissional, repercutiam projetos societários distintos daqueles que respondiam aos interesses das classes e setores dominantes” (NETTO, 1999, p. 11).

Por projetos societários entende-se “propostas para o conjunto da sociedade”, “projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam, determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la” (NETTO, 1999, p. 02). A discussão acerca do projeto societário foi o cerne do movimento de construção do projeto ético-político do Serviço Social.

A discussão de projetos societários envolve, necessariamente, relações de poder e uma dimensão política (que, obviamente, vai muito além da discussão partidária). Historicamente, nas sociedades capitalistas, os projetos das classes detentoras de capital e poder político dispõem de condições favoráveis de se estabelecerem sobre aqueles que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas. Vê-se que as razões econômico-sociais e culturais sobrepõem-se à democracia política.

Para o Serviço Social, isso representou a adoção, no seio da ruptura com o conservadorismo profissional, de posturas notadamente inspiradas na tradição marxista, o que significa que o projeto societário e as concepções teóricas em

discussão pela categoria profissional sintonizam-se aos das massas trabalhadoras. Trata-se da adoção de uma postura disposta a criticar radicalmente as relações econômicas e sociais injustas vigentes na sociedade capitalista.

A problematização acerca da missão laboral do assistente social, a quebra do conservadorismo teórico e metodológico, a aproximação da tradição marxista, fez com que o Serviço Social abandonasse sua função atávica de simplesmente amenizar as mazelas do capitalismo. O discurso que agora ganha legitimidade e hegemonia no interior dessa categoria profissional é o de luta pela democracia e pela justiça social.

Após essa ressignificação dada à prática e à teoria do Serviço Social, ele passa a sustentar sua identidade na autonomia dos assistidos. Isso nos permite configurá-lo como um processo educativo, centrado na emancipação humana. Tomando por base o conceito de Hannah Arendt de poder como capacidade de atuar em conjunto (ARENDR, 1994), a formação desse profissional permite que ele atue no sentido de “empoderar” os sujeitos, instigando o protagonismo dos indivíduos e da sociedade civil.

Trata-se, sim, de saturar as possibilidades do Serviço Social como uma profissão que, na divisão social e técnica do trabalho, na gestão de programas e de projetos sociais que lidam com a “questão social” (com todos os ranços e “armadilhas” inevitáveis dessa empreitada), pode contribuir com níveis crescentes de participação dos indivíduos sociais nos mecanismos de controle de decisões e nos rendimentos da produção. Essa postura, entretanto, longe de cristalizar concepções que remetam à tranquilidade de que “estamos fazendo a nossa parte”, deve tencionar impiedosamente e permanentemente em relação a um novo modelo societário. (SILVA, 2006, p.21)

A denominação de “ético-político” dada ao projeto que foi resultado dos debates e novas posturas adotadas no interior da categoria não se dá por acaso. Segundo José Paulo Netto (1999, p. 08), essa denominação “[...] revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional”.

Consta agora na agenda do Serviço Social a tarefa de redimensionar o ensino e a prática para a formação de profissionais capazes de compreender e responder, eficaz e competentemente, às demandas “[...] tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira – em suma, a construção de um novo perfil profissional”. (NETTO, 1999, p. 13). Ocorre, com isso, um alargamento da prática

profissional, com profissional pautado por um projeto ético-político em sua formação e atuação.

O crucial desse projeto ético-político é que sua estrutura possui seus cernes fortalecidos, mas sem perder seu caráter aberto. O cerne primordial é o reconhecimento, acima de tudo, da liberdade, caracterizada como “[...] possibilidade de escolha entre alternativas concretas”. Disso deriva um forte compromisso “[...] com a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais”. A finalidade desse projeto é a “construção de uma nova ordem social, sem exploração, dominação de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p. 15).

Quando se pensa a paz de maneira conservadora, como simplesmente ausência de guerra, como apaziguamento das tensões sociais para manutenção do *status quo*, certamente nos distanciamos dessa nova postura do Serviço Social. Por outro lado, após a reconceitualização de paz com ausência de violências, resolução criativa de conflitos, materializada na incessante busca pela justiça social, a construção da paz passa, necessariamente, pela busca de um novo projeto societário, cuja base é a mesma da visada pela luta do Serviço Social: a equidade, a justiça, a emancipação humana.

No entanto, o fato de se terem fortalecidos os cernes da luta do assistente social não suprime o caráter essencialmente aberto do projeto ético-político. Ele se mostra suficientemente flexível para incorporar novas questões e desafios sem que necessariamente se descaracterize. “Em suma, trata-se de um projeto que também é um *processo*, em contínuo desdobramento” (NETTO, 1999, p. 15). Questionamos, então: numa categoria que já há tempos trata da questão da violência, por que não incorporar as questões relativas à construção da paz, já que suas discussões e finalidades mostram-se tão próximas às do Serviço Social?

Se a dimensão política do projeto coloca-se a favor da equidade e da justiça social, da garantia dos direitos civis, da universalização do acesso a bens e serviços, não há diferença entre a luta do Serviço Social e a daqueles verdadeiramente comprometidos com construção da paz enquanto ausência de violências.

A seguinte citação, de José Paulo Netto, refere-se às finalidades do projeto ético-político do Serviço Social, mas poderia, sem alterações, referir-se às finalidades de um projeto seriamente comprometido com a construção da paz.

Tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo (NETTO, 1999, p.16)

O repúdio do arbítrio não é senão a luta contra a violência simbólica, e a contemplação positiva do pluralismo é uma outra forma de dizer que os conflitos – que se dão sempre entre diferenças – sejam resolvidos de maneira positiva e criativa.

Assim como os debates acerca da construção da paz, a afirmação e consolidação de um projeto profissional não se fazem sem conflitos. E é saudável que assim o seja. As divergências, debates e confrontos são naturais em processos de discussões sobre qual projeto societário buscamos. E só assim essa busca não se dará através de mecanismos que tanto combatemos: coerção e exclusão.

Essa união entre os estudos sobre a construção da paz e o Serviço Social já se mostra clara na teoria. No entanto, é na prática que ela vai frutificar. A violência e sua supressão não é um tema que pode vincular-se somente a uma ou outra área do conhecimento. Nenhuma ciência e nenhuma categoria profissional poderá dar conta, exclusivamente, de solucioná-lo. Se o assistente social deve estar apto a lidar com as demandas reais da sociedade, ele deverá estar aberto a dialogar e caminhar ao lado de outras áreas do conhecimento, o que já acontece, de maneira rica, entre o Serviço Social e a área da saúde, por exemplo, mas que deveria potencializar-se nas áreas da Educação e das Relações Internacionais. “Não nos afastemos muito. Vamos de mãos dadas”.

**5 A REALIDADE:
O QUE ACONTECE NA ESCOLA**

5.1 Pesquisa de campo

Há um interesse crescente pelas atividades do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concerto de práticas e de comportamentos preñhes de significado social e político e de grande relevância para as ciências humanas e para a educação (CHIZZOTTI, 1992, p. 88).

Conforme nos ressalta Chizzotti, as questões do dia-a-dia, aparentemente triviais, são as que estão “[...] preñhes de significado social e político”. Resolvemos optar por começar com a pesquisa de campo para que da realidade concreta possamos dar sentido à teoria, e não ao contrário, como se estivéssemos somente a verificar se a realidade segue o que foi teorizado.

Optamos pelo estudo do Programa Escola da Família, sobretudo pela concepção de paz e violência que permeia suas instâncias. A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada juntamente com a pesquisa de campo, fazendo com que o diálogo entre elas fosse constante.

Para a pesquisa de campo, privilegiou-se, em primeira instância, a observação da rotina do Programa, não somente na escola-objeto de estudo, mas em outras escolhidas aleatoriamente. Esse procedimento visa à obtenção de uma visão geral do Programa, para que o relato e análise da escola pesquisada possam enriquecer-se. No entanto, as análises aqui realizadas restringem-se à escola-objeto de estudo.

O Escola da Família foi implantado em agosto de 2003. A partir de então, a escola passou a abrir seus portões das 9h às 17h, em todos os sábados e domingos, inclusive em feriados (nacionais, estaduais e municipais) e férias escolares.

Segundo Manual Operativo elaborado pela Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2004, p. 3) dirigido aos educadores do Programa, a princípio houve a abertura de 6 mil escolas, em 645 municípios, contemplando 7 milhões de pessoas. Para tanto, contava com 89 supervisores de ensino, 89 assistentes técnico-pedagógicos, 300 coordenadores de área, cerca de 6 mil educadores profissionais e 25 mil educadores voluntários.

Em 2007, porém, com a sucessão de Geraldo Alckmin por José Serra no

Governo do Estado de São Paulo, houve uma reestruturação (Resolução SE-82 de 11 de dezembro de 2008). O remodelamento do Programa se deu no início de 2007, quando a pesquisa de campo, iniciada no início de 2006, já completava um ano e estava totalmente delineada. Nossa pesquisa pretende matizar os conceitos de violência e paz nas diferentes instâncias do Programa. Visto que, com José Serra, o que mudou foram as estruturas burocráticas e não os propósitos do Programa, optamos por não adentrar na discussão específica do redimensionamento, sob o risco de perdermos o foco e devido ao tempo, que seria insuficiente para a análise de uma mudança tão recente. No entanto, como se trata de algo de extrema relevância para a compreensão do Programa, não poderíamos deixar de mencioná-lo e sugerir estudos que o tenham como objeto privilegiado de pesquisa.

Com a reestruturação, metade das escolas foi fechada, segundo critérios oriundos de um estudo realizado pela SEADE. Os critérios foram o número de participantes e a localidade da escola: as de pouco público ou que se localizavam em bairros onde já havia espaços comunitários de lazer foram fechadas. A escola pesquisada permaneceu aberta. O que mudou foi o público, que aumentou muito, visto que migraram das escolas fechadas.

O educador profissional era contratado pela Unesco. Era, então, somente reconhecido pelo Estado como “educador da rede”, mas aquele não assumia os encargos sociais da profissão de educador para os que trabalham no PEF. O salário pago pela Unesco era de R\$ 500,00 por mês. A Unesco é citada pelos envolvidos como uma grande parceira do Programa.

No entanto, afora as contribuições teóricas, na prática o que ela fazia era perpetuar a desvalorização, intensificação e precarização do trabalho do educador, uma vez que não ofereceu capacitação e pagava um salário vergonhoso, obrigando os educadores a terem outras fontes de renda. Pode-se afirmar que a organização contribuía para perpetuar também o enfraquecimento do Estado, por meio da flexibilização dos contratos de trabalho. O Estado não tinha responsabilidade nenhuma sobre os contratados, portanto, não incidia sobre eles todos os direitos e garantias constitucionais. Trata-se de um claro desrespeito aos direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores.

Após a reestruturação, passou a ser contratado como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos ensinos fundamental e médio. Sua carga horária, de 24 (vinte e quatro) horas semanais,

divide-se em: 16 horas para o trabalho nos fins de semana, quatro horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, às segundas e sextas-feiras, com a Coordenação Regional; duas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares docentes; e duas horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs). Observa-se aqui um maior compromisso por parte do Estado em uma ação que beneficiou os educadores.

Porém, perguntado ao educador profissional sobre os benefícios das mudanças, ele afirmou que, se por um lado eles têm vínculo com o Estado, por outro, incidem sobre eles agora todas as cobranças vindas da Secretaria de Educação, inclusive as cobranças que dizem respeito à escola regular. Essa configura mais uma reclamação a respeito do que vem de cima.

A escola conta também com um gestor, que deve comparecer para verificar o andamento da rotina como um todo. Sua carga horária consiste em quatro horas aos sábados e quatro horas aos domingos. Nessa escola, especificamente, o gestor é o seu próprio vice-diretor.

Há também os educadores universitários, que cursam uma faculdade e, para financiá-la trabalham no Programa aos fins de semana. O governo do Estado paga metade do valor da mensalidade e a Universidade, por meio de parceria, fornece a outra metade. Para muitos jovens egressos de escolas públicas, esse pode ser um bom - e talvez único - caminho para conseguir um diploma de ensino superior. No entanto, essa é uma política que injeta dinheiro público em instituições privadas, que, como se sabe, apresentam um razoável número de vagas ociosas e para quem, portanto, seria mais lucrativo destinar essas vagas sob o pagamento de meia mensalidade.

São funções do educador universitário:

- Elaborar projetos que serão desenvolvidos no Programa Escola da Família, conforme orientações recebidas;
- Cumprir a carga horária de 16 horas, aos finais de semana, nos espaços escolares previamente indicados pela Diretoria de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação;
- Elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas, que serão entregues ao Educador Profissional responsável pelo acompanhamento do Programa na Unidade Escolar;
- Participar das reuniões de capacitação e avaliação do Programa, sempre que solicitado pelos Coordenadores de Área, Assistente Técnico Pedagógico ou Supervisor;
- Apresentar-se, com pontualidade e assiduidade, à unidade escolar, para a qual foi encaminhado, todos os sábados e domingos, das 9 às

17 horas;

- Comunicar ao Educador Profissional, previamente, as possíveis ausências, podendo ter, no máximo, **três faltas a cada seis meses, contados a partir da data de início das atividades**;

- Contribuir para o bom andamento do Programa, cumprindo com responsabilidade as tarefas junto à comunidade participante;

- Utilizar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação ou suas habilidades pessoais, no exercício de suas funções, na elaboração de projetos;

Garantir a qualidade de seu rendimento escolar no curso de graduação (SÃO PAULO, 2004).

Essa parceria é um riquíssimo objeto de análise, que traz em si muitos questionamentos relevantes como: não seria essa política parte do sucateamento das Universidades públicas? Qual é a contrapartida para a faculdade parceira, em termos de abatimento de impostos? Esses universitários não deveriam ter o acesso a uma Universidade pública, sem serem obrigados a trabalhar nos fins de semana? Não se trata da utilização de mão-de-obra barata e de exploração desses universitários por parte do governo estadual? Infelizmente, essas questões não poderão ser esgotadas nem sequer colocadas no presente trabalho, sob o risco de desviarmos o foco da análise.

As visitas à escola iniciaram-se em maio de 2006 e foram realizadas durante todo esse ano e também em 2007. A cada visita, foi feito um relatório de observação, em tom informal, onde constam dados objetivos como nome da escola, data, tempo de permanência do pesquisador, número e idade aproximada de participantes do Programa, atividades desenvolvidas, se houve problemas, reprodução dos diálogos, entre outros que julgamos relevantes em cada contexto.

Constam também dados subjetivos, não mensuráveis, uma vez que, dada a impossibilidade da imparcialidade em uma pesquisa com esse caráter, é preciso que as impressões subjetivas do pesquisador estejam claras. Dentre esses dados constam uma breve descrição dos sentimentos do pesquisador em relação à realidade vivenciada, a forma como os participantes o receberam, as diferenças de discurso entre os universitários, gestores e alunos na forma de dirigir-se ao pesquisador e também apontamentos e questionamentos que surgiram durante a observação.

Eis um exemplo do relato realizado:

Data: 18/08/06

Local: escola pesquisada

Cheguei à escola às 10h30min, onde permaneci até o fechamento, às 17h. Levei um disco de histórias de nossa cultura popular, para o caso de haver espaço para contá-las às crianças. Essa atuação se insere na pesquisa, mas não se trata de uma pesquisa-ação, pelo menos não num primeiro momento. Trata-se somente de uma tentativa de maior aproximação com os envolvidos.

O ambiente era o mesmo observado nas outras vezes em que fui à escola: poucas crianças, com idade entre 5 e 12 anos e algumas mais velhas jogando na quadra.

Participantes - crianças

Fui brincar com as crianças, que me chamaram de “professora”. Apreendi várias brincadeiras, relembrei outras. Por volta de 12h, perguntei a duas irmãs, uma de 5 e outra de 9, se elas não iam para casa almoçar. “Minha mãe não deixa a gente voltar”, “então você vai ficar aqui na escola”, “vamos... até fechar”, “e por que ela não deixa vocês voltarem?”, a menina mais nova saiu correndo, com o pretexto de ir brincar e a mais velha foi atrás. Todas as crianças foram extremamente amorosas, mesmo as que no começo estavam mais distantes e incomodadas com a minha presença. Todas eram alunos ou ex-alunos da escola. Os pais de dois irmãos que estavam na escola desde a manhã também foram à escola, com outra irmã, de colo. Foi uma das primeiras vezes que vi pais presentes na escola.

O educador profissional desenvolve um projeto de teatro com os alunos. Assim que ele chegou do almoço, os alunos todos pediram para ensaiar o teatro. O educador, com muita habilidade, juntou todos eles para ensaiar um peça do Sítio do Pica-pau amarelo. Ensaíram duas vezes e combinaram outro ensaio para as 15h, para que as crianças fossem almoçar. Eles me chamaram para participar do teatro também, disseram que eu podia levar as músicas, porque eles não as tinham. Após o ensaio, vi que muitas crianças não voltaram para casa. Juntei todas elas para contar histórias. Conteí a “Estória da Coca”, ensinei a música, cantamos juntos. Após a história, as próprias crianças sugeriram para fazermos uma roda de leitura. Elas pegaram um gibi para cada, todos iguais e cada um leu um quadrinho. Confesso que eu me senti tocada quando vi cerca de 10 crianças em roda, concentrados, lendo.

Pude perceber que o PEF realmente tem muito sentido para essas crianças,

porém trata-se de um espaço subutilizado. Na maior parte do tempo não são oferecidas atividades para elas, que ficam ansiosas para fazer o que quer que seja e quando é oferecida alguma atividade, há cooperação e interesse por parte delas. Elas se interessam por qualquer brincadeira que alguém invente. Uma das universitárias começou a costurar saquinhos de bugalhos e todas queriam ajudar.

Participantes - adolescentes

Após o almoço, começaram a chegar alguns adolescentes, alguns meninos de skate, algumas meninas. Não havia atividades para eles. Um deles se interessou em ensinar às outras pessoas a andar de skate. Chamou-me, tão empolgado que não resisti. Entrei na dança e fui aprender a andar. Foi um fiasco, mas muito divertido. Porém, eles logo foram embora. Percebi que eles ficariam na escola se houvesse atividades.

Educador profissional

Percebi que o educador procura fazer o melhor de si, na medida do possível. Ao final de cada dia, ele tem que enviar à coordenação do programa, pela internet, um relatório do dia. A primeira pergunta é se a escola abriu ou não, e se não abriu, por que não. A próxima etapa consiste em descrever as conquistas e os desafios do dia. Essa parte foi apontada como principal pelo educador porque obriga a uma reflexão, ainda que mínima e superficial. Ele se disse surpreso quando, numa reunião dos educadores da região, a coordenadora pediu para eles comesçassem a preencher essa pergunta porque a maioria simplesmente pulava essa etapa.

Observei, assim, a descrença e a falta de reflexão de alguns envolvidos na execução do programa e essa talvez seja a diferença entre os casos de sucesso e os de fracasso. Nessa escola, o educador tem um propósito claro e o executa, na medida do possível.⁶

Ao final do dia, o educador profissional deve preencher alguns dados relativos ao desenrolar das atividades naquele dia e mandar, via internet, para a coordenação do Programa. Entre os dados, têm-se: número de pessoas, número de voluntários, quais atividades foram desenvolvidas, principais problemas ocorridos, principais conquistas alcançadas. Desses dados lançados pelos educadores é que sairá grande parte das estatísticas oficiais.

⁶ Esse relato foi aqui colocado a título de exemplo. As reflexões sobre as informações nele contidas serão colocadas em seu devido momento.

No entanto, o que se percebeu, em outras escolas visitadas, é que muitas vezes o educador maquia esses dados, pois há uma grande cobrança por resultados. Houve casos em que uma ou duas crianças foram à escola de bicicleta, e o educador relatou que houve atividades de ciclismo; o universitário levou um peixinho dourado para mostrar para as crianças, e o educador relatou que a escola desenvolve um trabalho com animais; nas visitas às escolas, em grande parte das vezes eu fui incluída como voluntária. Esse é mais um dos motivos que justifica o contato com a realidade escolar, caso se objetive constatar seus reais problemas, visto que os dados oficiais podem não corresponder com o que de fato ocorre.

Após algumas visitas à escola, devido à falta de casos de violência física e direta, como comumente se vê na mídia, realizamos, em junho de 2006, na Delegacia da Mulher, uma pesquisa aos boletins de ocorrência com o intuito de localizarmos casos de crimes e delitos que envolvessem, em certa medida, as escolas de Franca. Pesquisamos o ano letivo de 2005 (dois anos e meio depois do início do PEF) e o ano letivo de 2002 (ano anterior ao início do programa).

As ocorrências localizadas foram muito poucas e esparsas. Elas relacionam-se mais à violência doméstica, que logicamente acabará por afetar o ambiente escolar. Relativas à escola, tivemos, em 2002, duas ocorrências de brigas e uma denúncia contra agressão verbal de um professor contra uma aluna. Em 2005, tivemos dois casos de briga entre alunos.

Outras pesquisas semelhantes realizadas em âmbitos maiores, com várias escolas e delegacias envolvidas (CUBAS, 2006), também chegaram à mesma escassez de dados concretos que comprovem a violência na escola. Diante desse pequeno número documentado de jovens que cometem atos criminais envolvendo a escola, pode parecer que a preocupação com esse problema é excessiva e exagerada.

Por outro lado, a mídia destaca esses poucos casos graves que ocorrem, muitas vezes espetacularizando-os, e isso causa uma sensação infundada de insegurança generalizada que, por sua vez, justifica a adoção de severas medidas punitivas que só fazem aumentar o clima ruim de tensão dentro da escola. Ademais, a preocupação com esses crimes, raros como já antes dito, desvia a atenção da comunidade dos casos mais sutis, realmente freqüentes e extremamente prejudiciais ao cotidiano escolar.

A esses casos sutis, o corpo docente e administrativo da escola costuma

denominar de indisciplina. É recorrente no discurso dos funcionários e representantes da escola a sua vitimização, como se o aluno fosse o grande agressor, o delinqüente, aquele que realmente atrapalha a harmonia na rotina escolar. Obviamente, há casos de alunos com esse perfil, porém, raramente discutem-se as causas dessa indisciplina sob uma ótica que não vitimize a escola.

Realizamos, no início das pesquisas, uma entrevista com a coordenadora de um órgão da antiga FEBEM responsável pelos adolescentes em liberdade assistida. Uma vez que o Programa objetiva a supressão da violência na escola e seus entornos, esses jovens deveriam ser um dos públicos-alvo privilegiado das ações. Questionada sobre a possível participação desses adolescentes no Programa, ela disse que eles não se interessam porque queriam estar na escola durante a semana. Eles não conseguem vagas nas escolas, e os que conseguem são geralmente mal vistos, sofrem preconceitos e não conseguem realizar seus estudos. *“Os adolescentes não vão querer ir à escola no fim de semana se eles não se sentem bem nela durante a semana. Eles odeiam a escola”⁷*.

Em conversa com a gestora do Programa na ocasião, ela apontou como o maior problema a questão do mal comportamento. Ela disse que, às 17hs, quando se encerra o Programa e a escola fecha, adolescentes pulam o muro da escola. A violência ocorreria, então, não porque a escola não está aberta a eles, mas sim como uma forma de protesto contra uma instituição que não os acolhe.

Em 2006, o Programa contava com um coordenador de área, cada um responsável por 20 escolas da região. Esse coordenador foi suprimido após a reestruturação realizada pelo governo de José Serra, em 2007. Em relação à violência escolar, notamos uma grande discrepância em relação ao discurso da gestora - que está mais em contato com a realidade escolar - e o da coordenadora, que, em suas palavras reproduziu o discurso oficial. Ela disse, por exemplo, que a violência escolar havia diminuído muito. Todavia, quando perguntada sobre casos de violência que ocorriam e não ocorrem mais, conseguiu somente citar a depredação do patrimônio físico da escola.

Contraditoriamente, contou-nos que numa determinada visita sua à escola, percebeu que os alunos estavam “muito ouriçados” e resolveu realizar uma dinâmica com eles. Cada um deveria colocar no papel algo que eles não gostavam e algo que

7 As citações sem a devida referência referem-se todas a informações verbais, coletadas por meio das entrevistas.

eles queriam. Em realização aos desejos dos alunos, a maioria das respostas referiu-se a bens materiais. Na discussão da dinâmica, a coordenadora explicou que para ter os bens materiais, eles teriam que trabalhar e juntar dinheiro. Se não der para comprar, eles poderiam pagar a prestações. Segundo ela, o Programa é bom porque é um meio de “[...] embutir essas coisas na cabeça das crianças”, ou seja, embutir, no tempo livre e de lazer das crianças o fetichismo da mercadoria, sejam elas materiais ou imateriais.

Em relação ao que eles não gostavam, ela relatou que grande parte das respostas apontou que eles não gostavam de ser maltratados. Essa seria uma ótima oportunidade para discutir o que é ser maltratado, onde e como eles são maltratados e quais seriam as saídas para reverter esse quadro. Infelizmente, ela disse apenas que “*morreu de pena*” dos meninos e culpou a família. Perguntei se esses maus-tratos não poderiam evidenciar um tipo de violência escolar. Ao que ela respondeu que não é na escola que isso ocorre.

Esse infelizmente é um discurso que foi recorrente em muitas conversas e respostas nas entrevistas: a culpabilização do *outro*. O problema da indisciplina está quase sempre na família, na criação das crianças, da sociedade violenta, nessa “[...] geração que perdeu totalmente o respeito”.

No questionário aos educadores, foi perguntado: “*para você, o que é a violência escolar? Quem pratica e quem sofre a violência na escola?*”. As respostas ilustram sobremaneira o fenômeno da culpabilização do *outro*:

Há dois tipos: a violência dos profissionais da escola com os alunos, por descaso ou incompetência; e a violência dos alunos e família de alunos para com os profissionais de ensino, que muitas vezes usam de todos os seus recursos para atender o aluno, mas não são devidamente respeitados.

Violência é verbal, que os alunos têm contra os professores. Porque eu nunca presenciei uma violência física. Mas eu acho que quem sofre a violência física são os professores com espírito maternal, que ficam se envolvendo com os alunos. Tipo, o menino põe *piercing*, a professora vai lá e diz “*nossa, por que você fez isso, bla bla bla*”. Eu acho que se o professor for lá e der a aula dele e acabou, não tentar interagir muito com os alunos, eu acho que não existe a violência física. A verbal existe. Quem sofre a violência são os professores. Aluno sofre violência de aluno.

Na escola em si, todos sofrem, mas o professor está sendo muito prejudicado com essa violência dos alunos. A gente tá perdendo o jeito de lidar com isso porque hoje em dia a gente não pode fazer

nada, não pode gritar, dar bronca.

Os alunos também já introjetaram esse discurso. Uma aluna - pré-selecionada pela diretora para que eu pudesse entrevistá-la - quando perguntada sobre a violência na escola respondeu que “[...] é culpa dos meninos, que não ficam quietos. A tia tem que dar bronca, se não a gente não aprende”. Um assíduo participante do Programa, de 14 anos, respondeu o seguinte: “[...] violência é briga, desacatar professor, funcionário. Quem pratica são os alunos, e os funcionários sofrem a violência. É muito difícil os alunos sofrerem a violência porque os professores e funcionários só querem ajudar o desenvolvimento dos jovens”. Por outro lado, um garoto de 11 anos, participante do grupo de *Hip-hop*, disse que “[...] quem sofre são os professores e a gente. Eu já vi aluno dando cadeirada em professor. Não é legal, mas também não é ruim não porque aluno também sofre com professor gritando, olhando feio para a gente”. Um dos participantes, de 14 anos, tido pelos professores como muito indisciplinado, abandonou a escola sob a seguinte alegação: “[...] se for para ficar escutando professor e diretor ficar gritando comigo, eu fico em casa escutando minha mãe me xingar”.

Segundo Aquino (1998, p. 184), “[...] a indisciplina estaria indicando uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno”. Para o autor, a indisciplina “[...] pode ser entendida como o termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções. A indisciplina seria a ausência de um objetivo preciso apresentado ao aluno na proposta pedagógica”.

Os resultados obtidos e as análises realizadas com base nas entrevistas desta pesquisa vêm ao encontro das pesquisas que o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) vem realizando desde 1995 acerca da violência nas escolas. Segundo o Sindicato, 63% dos dirigentes que responderam a um questionário consideram a família a grande responsável pela indisciplina escolar. Apenas 16% responsabilizaram a escola. Ou seja, dentre outros fatores, a escola é a menos responsabilizada por seus dirigentes pelo problema da indisciplina em seu interior (UDEMO, on-line).

A ânsia de apresentação de resultados por parte da escola faz com que os educadores se sobrecarreguem com tarefas que são menos destinadas aos alunos e comunidade (embora o sejam, em última instância) e mais destinadas a provar e

mostrar que a escola está trabalhando e beneficiando a comunidade.

Não raras foram as vezes em que os educadores estavam assoberbados porque tinham que montar uma árvore de Natal bonita para expor na Diretoria de Ensino; estavam ocupados fazendo bonecas e carrinhos para distribuir no Natal; passaram manhãs e tarde encapando os cadernos das crianças. Os projetos, segundo os educadores, “[...] despencam em cima da gente. Aí, quando vêm da Diretoria de Ensino ou da Secretaria de Educação, você já sabe, tem que cumprir”. No entanto, esse cumprimento também se dá de forma superficial, visto que o projeto não nasceu das reais demandas da comunidade.

Notemos que, apesar de ser uma boa intenção, isso faz com que os educadores gastem dinheiro próprio para conseguir material, aprendam como confeccionar o que lhes é obrigado e desviem o seu foco, das crianças para a confecção de um número preestabelecido de jogos, brinquedos ou capas de cadernos. Em projetos que trabalham com a conscientização ambiental, os educadores fizeram vasos de papel reciclado. Eles os fizeram, enquanto as crianças brincavam. “Menino não tem paciência para isso não. Aí a gente mesmo faz, mostra para o supervisor, expõe lá na Diretoria de Ensino, e depois dá um fim nisso”, relatou o educador profissional.

Um outro exemplo disso é o projeto Ho-ho, apresentado às escolas pelo dirigente de ensino de Franca. Em entrevista com o Dirigente, ele disse que

[...] no eixo de profissionalização, eu até impus isso. Quer dizer, era meu grande sonho aproveitar esses retalhos de calçados⁸, para fazer coisas para o menino poder vender. Porque eles falavam pra gente assim: “ai, eu sou aviãozinho⁹ porque eu não tenho emprego”. Então a gente queria falar para eles assim: “você tem sim, você pode vender isso aí que você está fazendo”. Então foram feitas coisas muito bonitas. A central do Programa aqui está fechada, se não eu ia buscar para vocês verem. Eles desenvolveram *know-how* com retalhos de couro, sapatinho de criança, bolsa, cinto, e com bonecas. Porque tem um projeto que eles abraçaram a quiseram ficar com ele, foi idéia nossa, do Projeto Ho-ho, que é a confecção de carrinhos e bonecas, para o Natal. A gente chegou a confeccionar 16 mil peças e distribuir, não só para o entorno. Primeiro para o entorno, para eles mesmos, depois para as escolas municipais, da Prefeitura, que são muito mal assistidas socialmente falando. Então esse projeto ainda permanece conosco, é um projeto local, não é estadual.

8 A cidade de Franca possui muitas fábricas de calçados, que o Dirigente de Ensino contatou para a doação dos retalhos de couro para a confecção de objetos de artesanato.

9 Pessoa responsável, no tráfico de drogas, por levar a mercadoria a seus consumidores.

Não temos conhecimento de como esse projeto é desenvolvido em outras escolas, mas acompanhando a rotina da escola pesquisada, percebemos que se trata de uma atividade engessante, que, apesar de apresentarem boas estatísticas aos administradores - 16 mil peças distribuídas -, não colaboram com a emancipação do envolvidos no trabalho rotineiro dos fins de semana.

As bonecas e os carrinhos foram confeccionados com material que eles deveriam conseguir com o apoio da comunidade, por meio de “parcerias” com lojas, supermercados, voluntários. No entanto, esses universitários, em sua maioria, trabalham o dia todo, estudam à noite e trabalham aos fins de semana, para custear a faculdade. Assim, por falta de tempo, resolveram comprar e dividir os gastos.

Não houve capacitação e nem retalhos de couro para a confecção dos objetos. Os educadores universitários se sentem desestimulados porque, mais uma vez, estão cumprindo ordens que vieram “de cima para baixo”. Os educadores profissionais despendem muita energia para encontrar atividades para os alunos, manter a escola em ordem e ajudar os universitários a confeccionar o que lhes foi pedido. Um motivo de insatisfação e tensão foi o de que, num dia predeterminado, viria um técnico do Programa para verificar se foi realmente confeccionada a quantidade exata de brinquedos. Identificamos aí uma manifestação da sutil e poderosa violência simbólica.

As educadoras estavam também insatisfeitas porque haviam confeccionado com os alunos brinquedos com propósitos pedagógicos, como Tangram, dominó, saquinhos para jogar bugalho, jogo da memória e, na opinião delas, esses seriam bons presentes para dar de Natal, uma vez que eles participaram da confecção e há um fundo educativo. Outra insatisfação provinha do fato de eles acharem que as crianças jogariam fora as bonecas e carrinhos porque ficaram “feios”, visto que eles não sabiam como confeccioná-los.

Em 2008, porém, após a experiência de alguns anos implementando o projeto Ho-ho, os educadores profissionais passaram a pedir os materiais com antecedência, utilizando-se da verba destinada ao desenvolvimento do Programa em cada escola. Eles resolveram o problema da falta de preparo capacitando-se entre si. Um educador que tinha habilidades em fazer carrinhos de madeira e uma educadora que sabia fazer bonecas de meia de seda passaram seus conhecimentos aos outros, em horários posteriores às reuniões.

Segundo Royer (2002, p. 254), uma vez que houve, nos últimos anos, um

incremento da violência escolar em nível mundial, há de haver uma maior atenção à formação de professores para lidar com essa situação.

As seguintes perguntas têm que ser formuladas: como devemos formar educadores nessa área? Como poderemos oferecer a oportunidade de desenvolver capacidades que correspondam aos progressos recentes das pesquisas sobre o assunto? Até que ponto nós, como formuladores de políticas, profissionais praticantes e pesquisadores, podemos considerar que um programa de formação voltado para a violência nas escolas atingiu seus objetivos?

Essas perguntas não foram colocadas no momento da elaboração do programa, conforme poderá ser verificado na análise do livro *Idéias 32*. O reflexo disso encontra-se no discurso dos educadores universitários acerca de sua própria atuação. Pelas conversas, percebe-se que falta motivação por parte dos universitários, que são os grandes responsáveis pela implementação efetiva do Programa.

As causas dessa falta de motivação foram por eles mesmos apontadas como cobrança excessiva e desvalorização profissional. Eles só podem ter três faltas por bimestre e são obrigados a ministrar cursos que não têm relação com sua escolha profissional. Estudantes de Pedagogia, Educação Física, Fisioterapia, entre outros, são obrigados a ministrar cursos de bordados, fuxico, brinquedos.

Um universitário, estudante do curso de Matemática, relatou o seguinte:

Eu tive sucesso em três projetos que eu desenvolvi. Projetos para concurso público de matemática. Eu até pus no jornal e levei uma bronca por causa disso. Falei que ia ter curso para concurso público, que envolvia o ensino fundamental e médio inteiros. Eu cheguei a ter 30 alunos dentro duma classe. Mas nesse fim de ano eu não quero fazer de novo não, porque dá muito gasto. Eu tiro xerox, imprimo, eu levo o trem a sério. Poucas pessoas ajudaram. Na verdade, vou falar a verdade para você. Eu montei esses cursos mesmo porque eu já tenho que ficar aqui no programa, então, se eu estou fazendo uma coisa que eu gosto, a coisa passa rápido. De sábado, quando havia o curso, era uma maravilha. Passava rapidão, eu já estudava o que eu gosto e ajudava as pessoas.

Uma universitária estudante de Pedagogia, que trabalhava como educadora universitária em outra escola, reclamou que, na Universidade, tem contato com muitos conhecimentos interessantes, mas que seu papel no Programa é fazer unha e limpeza de pele. Uma outra estudante de Pedagogia também se mostrou crítica ao fato de ter que fazer oficina para confeccionar cintos com retalhos de couro. Essa

universitária formou-se em 2006 e, conseqüentemente, desligou-se formalmente do Programa. Em 2007, porém, continuou como voluntária, mas sem a cobrança excessiva e realizando o que ela realmente acreditava: montou uma turma de alfabetização de adultos.

Um adolescente, de 16 anos, era professor voluntário de xadrez (foi com ele, aliás, que aprendi a jogar). Ele contou que participava do Programa numa escola que foi fechada na reestruturação de 2007, onde um dos universitários dava oficinas de xadrez. Ele se apaixonou pela prática, passou a ser reconhecido pelos amigos, porque “[...] não perdia de ninguém”, e começou a ensinar as crianças da escola pesquisada.

Esses casos ilustram como se dão os casos de sucesso no Programa. Quando não estava mais pressionada por resultados, a universitária tornou-se voluntária. Quando fez o que gostava, o universitário se sentiu realmente útil. Na prática, o que se observa é que, quando há atividades pelas quais os alunos se interessam, como o teatro, dança, xadrez, percebe-se que há uma efetiva colaboração e participação deles. As mesmas crianças que antes estavam indisciplinadas, “*correndo e gritando*”, quando não havia atenção e atividades para elas, agora estão trabalhando juntas, de maneira disciplinada, ensaiando uma peça teatral, sob a custódia do educador profissional; ou costurando bugalhos com uma universitária; ou ainda concentrados jogando xadrez, ensinados por um voluntário. Assim, a disciplina, que é enxergada como pré-requisito para a ação pedagógica, é, na verdade, o resultado do trabalho desenvolvido.

Em 2006, no início da pesquisa, o educador profissional estava iniciando justamente naquele ano. Ele relatou que, durante o período do educador anterior, a escola era mais freqüentada, os números agradavam às pesquisas. Porém, segundo relatos dos universitários e participantes sobre essa época, o educador não utilizava a verba do programa adequadamente, tanto que os universitários nem sabiam que essa verba existia. Não tivemos meios de averiguar essa afirmativa, reproduz-se aqui somente o que foi compartilhado em conversas informais.

O educador de 2006 afirma, contudo, que só conseguiu controlar os participantes com a intervenção da polícia, ainda que houvesse proibição expressa dessa prática por parte da coordenação regional do Programa. A supressão da violência é um dos principais objetivos do programa. Quando a polícia tem que ir até a escola, isso demonstra explicitamente que algo de errado ou incomum aconteceu.

Ao invés de suprimir realmente as violências, proíbe-se de apelar para intervenção policial.

Confiar na repressão pode significar um descuido para com a educação. A violência na escola combate-se com uma boa relação educador-educando. Uma relação que seja baseada em vínculos afetivos, diálogo, respeito mútuo e justiça. Chamar a polícia é uma “solução” bem mais rápida, que deve sim ser evitada, até porque a real solução está no cumprimento desta missão da escola: criar um ambiente de participação, valorização e flexibilidade. No entanto, é preciso que se fortaleça esse ideal e não que, ao invés disso, proíba-se de chamar a polícia.

A coordenação central do PEF também exigia que se relatasse tudo o que acontecia nos espaços escolares, principalmente se algo havia saído errado, como brigas e outros conflitos, porque a orientação era para que se evitassem a divulgação de notícias ruins na mídia. (LEME, 2007, p.124)

Com o educador anterior, os números estavam favoráveis: havia público, não havia intervenção da polícia, a violência era controlada. Porém, o trabalho não era proveitoso, duas universitárias afirmam que estiveram a ponto de abandonar o Programa. Nas estatísticas oficiais, apareceriam a questão do grande público e do controle da violência. Isso nos dá noção do perigo dos dados oficiais, que podem ser forjados e da importância de ações pontuais, realizadas por pessoas conscientes daquela determinada realidade, ainda que essas ações e pessoas desagradem à coordenação.

Retomamos aqui o questionamento realizado por Royer (2002, p. 254): “Até que ponto nós, como formuladores de políticas, profissionais praticantes e pesquisadores, podemos considerar que um programa de formação voltado para a violência nas escolas atingiu seus objetivos?”. Em uma conversa com um grupo de aproximadamente oito crianças, entre 6 e 12 anos, a maioria alunos e ex-alunos da escola, obtivemos apontamentos singelos e muito interessantes por parte dos que deveriam ser os mais importantes na formulação das políticas: as crianças. Reproduzimos alguns trechos da conversa:

Eu venho todo fim de semana. Eu gosto de jogar futebol, brincar, ficar com os meninos. [...] Se não tivesse isso aqui, eu morria, pegava uma faca e morria. Ah não, acho que eu ai ter que ir pro clube, ia ficar em casa vendo TV. Se não tiver mais isso aqui, eu

chego na prefeitura e faço ter de novo (ex-aluno, menino, 12 anos)¹⁰.

Como a escola só atende alunos até o 5º. ano do Ensino Fundamental¹¹, a maioria transfere-se, a partir do 6º ano, para a escola X¹². Perguntei por que eles não iam para aquela escola, aos fins de semana:

Criança A (menina, 12 anos): você não viu o jeito que é lá (na escola X). É legal o caramba, é tudo trancado de grade, num é igual aqui. É porque lá tem menino de sexta, sétima e oitava que é muito bagunceiro, eles foge. Eu acho que precisa dos portão, maior que esse aqui, por causa da bagunça.

Criança B (menino, 10 anos): eu não acho que precisa, parece uma cadeia e nós é os presos. Nós não roubou, não matou, tem que ficar trancado por quê? O diretor é o delegado, as coordenadora é as polícia, e os inspetor é os carcereiro e nós é os bandidos.

Criança C (menino, 12 anos): o povo que faz bagunça tem que ir para a diretoria, tomar um cafezinho gostoso com o João¹³ (diretor) e levar uma suspensãozinha.

Pesquisador: Mas resolve?

Criança C: eu acho que não, mas aí o João dá mais e mais e mais suspensão e aí expulsa.

Pesquisador: Por que vocês não vão para a escola X ao invés de vir para cá?

Criança C: porque lá num pode fazer nada, não pode entrar de bicicleta, se não já ouve o berro: “você sai daqui, moleque!”, mas se o educador daqui for para a escola X, eu vou para lá, se ele for para qualquer escola, eu vou para essa escola. Porque para todo mundo ele dá as coisa, ele dá bronca só quando precisa.

Atentemo-nos à resposta da criança B: “[...] eu não acho que precisa (de portões grandes), parece uma cadeia e nós é os presos. Nós não roubou, não matou, tem que ficar trancado por quê? O diretor é o delegado, as coordenadora é as polícia, os inspetor é os carcereiro e nós é os bandidos”. Relacionando essa resposta com o comentário de que os alunos não gostam de ser maltratados, fica clara aqui qual é a visão de violência dos alunos. Ao contrário do que o é para os educadores e gestores, os alunos enxergam a violência da escola, da instituição contra eles, explicitada pela estrutura física, pelos gritos e broncas excessivas de seus professores.

A crise do viver juntos é o grande obstáculo que se coloca, visto que os educadores não se dispõem a viver junto com os alunos, mas sim gostariam que

10 Por estarmos em novembro, em ano eleitoral para governador do Estado, havia rumores de que se o candidato da oposição vencesse, o Programa poderia acabar.

11 Antiga 4a série.

12 Por questões éticas, optamos por suprimir o nome desta escola também.

13 Nome fictício.

estes vivam à maneira idealizada por aqueles. Trata-se de uma tarefa essencialmente ética. Há de se passar da queixa para a abertura de espaço para uma reflexão comprometida com as demandas, que já são sentidas, palpáveis, materializadas em violência. Essa violência talvez indique a necessidade de abandonarmos a segurança das fórmulas prontas e de alguns mitos, dos quais o mais grave é o de que a escola e os educadores são tão-somente, ainda que o sejam, vítimas da violência por parte dos alunos.

Não basta, portanto, abrir as escolas nos fins de semana se, no seu cotidiano, em suas relações institucionais elas se mantêm fechadas ao diálogo com a comunidade e com seus alunos. Isso só reforça práticas hierárquicas - e até autoritárias - que contribuem somente inversamente para a construção de um ambiente mais pacífico, isto é, um ambiente onde os conflitos sejam resolvidos criativa e coletivamente, pelo diálogo.

5.2 O que esperava a teoria: o Programa Escola da Família

Neste capítulo será realizada uma análise teórico-reflexiva do Programa Escola da Família, a partir de seus documentos instituintes e baseado nos estudos críticos e oficiais já realizados. Pretende-se apreender a concepção de paz e educação para a paz que os norteou, bem como as proposições práticas por eles colocadas, com o intuito de iluminarmos os desvios e as permanências em relação às proposições e ideais internacionais e, ademais, verificarmos em que medida as concepções teóricas e as proposições práticas coincidem com o observado no desenvolvimento cotidiano do Programa estadual.

O Programa Escola da Família foi implantado em agosto de 2003, por meio de resolução da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo, sob o governo de Geraldo Alckmin, cujo secretário da educação era o professor Gabriel Chalita. Todas as escolas estaduais - 6 mil - abriram então seus portões, teoricamente, das 9 às 17 horas, em todos os sábados e domingos. Segundo o Dirigente de Ensino da cidade de Franca:

Fiz a primeira reunião, implantar esse programa, porque era obrigado implantar. Eu não tinha apoio nem da supervisão, que achava que

isso não ia funcionar. Como de fato era uma resolução, teve que entrar em vigor (grifo nosso).

5.2.1 Leis e Decretos

A primeira menção legal ao Programa consta indiretamente no artigo 3º da Lei nº 11.498 de 15 de outubro de 2003, que “[...] autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas”.

Artigo 3º - Poderão ser desenvolvidos programas com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar.

Parágrafo único - As ações de que trata este artigo poderão contar com a participação de organizações nacionais e internacionais, bem como de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo a esses estudantes.

Ressalta-se que o Programa já havia sido implementado, dois meses antes da publicação dessa Lei que, curiosamente, e com os verbos no tempo futuro (“poderão”), estabelece exatamente o que acontece burocraticamente no PEF: um programa que pretende integrar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social à comunidade escolar; conta com a participação de organizações nacionais e internacionais; e conta com a participação de estudantes universitários mediante a concessão de bolsas de estudo.

Onze meses após o início das atividades, no dia 07 de julho de 2004, é publicado o Decreto nº 48.781, que retoma o artigo 3º da supracitada Lei e “[...] institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas”. Legalmente, portanto, o Programa foi instituído onze meses após o seu início efetivo e retomando uma Lei que entrou em vigor um mês após.

O Decreto nº 48.781, dada a sua importância, ainda que tardia, será analisado em seus principais artigos. O artigo 1º trata dos objetivos do programa, que são colocados de maneira concisa:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo,

com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

O que seriam “[...] atitudes e comportamentos compatíveis com um trajetória saudável de vida”? Não encontramos resposta a esse questionamento em nenhum dos documentos oficiais. Observa-se uma contradição interna: “[...] implementar ações de natureza preventiva” deveria ter o propósito óbvio de prevenir determinadas ações. No entanto, o objetivo colocado é o de “[...] reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil”.

O artigo 2º discorre sobre a proposta e os propósitos do PEF:

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Parágrafo único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação.

Há uma clara contradição interna entre o artigo e o parágrafo único: como fortalecer a identidade cultural das diferentes comunidades com diretrizes preestabelecidas por um órgão (Secretaria da Educação) que não está em contato direto com essas comunidades e, portanto, não sabe das suas reais demandas? Observa-se a legitimação do caráter vertical das ações, quando uma das insatisfações dos educadores do Programa foi exatamente a de ter que cumprir ordens “de cima para baixo”. Essa insatisfação foi também notada no discurso do Dirigente de Ensino (“porque era obrigado a implantar”, “teve que entrar em vigor”), que se muitas vezes se vê obrigado a reproduzir essa verticalidade em seu contexto específico.

A proposta está claramente colocada: “[...] abertura das escolas públicas estaduais nos fins de semana”. Os propósitos, porém, estão vagos e imprecisos, baseados em conceitos controversos e complexos como “[...] prática da cidadania”, “[...] fortalecimento da auto-estima e da identidade cultural”. O principal objetivo, tanto no artigo 1º do Decreto em questão, como nas principais publicações relacionadas ao Programa, é o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. Esse

conceito, todavia, não aparece nas propostas do artigo 2º.

Essa imprecisão de propostas concretas é claramente observada no artigo 3º:

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, **em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar**, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade. (grifo nosso).

O que se entende por atividades voltadas ao exercício da cidadania? Mais além: o que se entende por cidadania? O que seriam “atividades formativas”? Que tipo de vínculo a escola deve fortalecer com a comunidade? Quais são os vínculos já existentes, para que se fortaleçam? Como elaborar uma atividade “[...] em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar” se, na maioria das vezes, nem a unidade escolar tem clareza em relação ao seu projeto pedagógico?

Infelizmente, são raras as escolas que têm um projeto pedagógico real e sólido. A escola pesquisada possui um projeto pedagógico que não pode ser denominado como tal, visto que se trata de resoluções grampeadas no projeto original. Há sim um documento, que visivelmente existe porque tem De existir, porque a escola é obrigada a possuí-lo e não porque houve realmente um trabalho horizontal e consciente para sua elaboração. O artigo 3º, então, parte de uma premissa que não pode, na maioria dos casos, ser observada na prática.

Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado.

§ 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

§ 2º - A concessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por meio de regramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da Educação.

O artigo 4º trata especificamente das parcerias e convênios. Esses já foram realizados pelo governo estadual no que tange à concessão de bolsas pelas instituições particulares de ensino superior. Há também uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, que organiza o “Game Superação” e com o Instituto Brasil Voluntário.

Por outro lado, o estabelecimento de apoios e parcerias com a comunidade não foi estipulado e realizado pelo governo estadual, apenas sugerido. Porém, entende-se que ele deva ser realizado, tanto que, para que vários projetos ditados pela Diretoria de Ensino pudessem se realizar, eles dependiam de apoio e doação da comunidade. Além do já comentado Projeto Ho-ho, houve uma festa de comemoração de aniversário do Programa, em que a escola deveria servir um almoço para o público. Os educadores e gestores deveriam conseguir com a comunidade os bens necessários para a realização desse almoço. Conseguiram alguma doação, por parte de seus próprios familiares e o resto, eles compraram e ratearam as despesas.

Em parágrafo único, o decreto estipula que o “Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação”. O artigo 5º assim descreve as funções específicas da SEE:

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família:

I - coordenar as ações do Programa;

II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa.

Já se observa na leitura dos artigos acima que não há uma coerência com a realidade escolar. Dos inúmeros objetivos elencados pela SEE, fica evidente a relevância das medidas propostas. No entanto, ignora-se a especificidade das escolas do Estado na medida em que os decretos e as resoluções se apresentam sempre de forma vertical e unilateral. “Cabe à Secretaria da Educação”.

5.2.2 Idéias 32: do sonho, há realidade?

Em agosto de 2004, houve a publicação, pela Fundação para o

Desenvolvimento da Educação (FDE), da série Idéias, número 32, uma edição comemorativa que pretende esmiuçar a “trajetória de sucesso” do Programa Escola da Família, segundo a apresentação do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, professor Gabriel Chalita. Como a edição é de 2004 e o início do Programa data de agosto de 2003, portanto já possui um caráter analítico.

Chalita prossegue relatando que o Programa é fruto de sonhos, paixões que fizeram os ideais transformarem-se em ações que, por sua vez, iniciou “[...] a nova história da educação paulista”, visto que, após a implantação do Programa, as escolas agora “respiram, mais do que nunca, os ares renovadores do dinamismo, da alegria, do conhecimento, das múltiplas faces e interfaces do saber” (CHALITA, 2004). O título da apresentação é “Do sonho à realidade”.

O destaque é dado à união entre unidades de ensino, pais e comunidade. Esse seria um dos objetivos principais do Programa. A importância dessa união é indiscutível, se olharmos educandos integralmente. Porém, ela é colocada como principal objetivo sem que haja respaldo na prática. Seria formidável se ocorresse. No entanto, nos casos positivos que pontuamos na primeira parte deste capítulo, observamos ações individuais, em que jovens e crianças, aceitos integralmente por um educador ou educadora, puderam se emancipar e se desenvolver, sem que essas ações estivessem necessariamente integradas a seus pais ou sua comunidade.

A segunda parte da apresentação, denominada “Escola da Família: uma parceria de sucesso”, é assinada pelo então representante da Unesco no Brasil, Jorge Werthein. Ele inicia esclarecendo que, nesse mais de meio século da organização intergovernamental Unesco, sua história foi marcada pela busca incessante de “[...] estratégias socioeducativas em prol da tolerância e da inclusão social”.

O termo “inclusão social” abre para profundos questionamentos tais como: inclusão de quem em que? Quem são os incluídos e os excluídos? O que os diferencia? Não nos aprofundaremos nessas questões, mas, esclarece-se que o termo não foi claramente conceituado nas publicações. Outro termo problemático é “tolerância”. Esse sentimento carrega uma carga negativa na medida em que tolerar pode ser sinônimo de suportar, de agüentar e não de aceitação e aprendizagem com o diferente, de revisão incessante de valores quanto postos à frente de valores discrepantes. O primeiro sentido pode sim ser aplicado à execução do Programa, já

que sua implementação se deu “de cima para baixo”, o que fez com que seus envolvidos tivessem de se suportar mutuamente, suportar algo que foram obrigados a fazer. A segunda concepção, realmente emancipatória, raramente foi observada na relação entre os alunos, a comunidade e os educadores em geral.

Wertheim afirma que

O Programa não só vem contribuindo para reduzir os índices de violência intra e extra-escolar nas comunidades onde é implementado, mas também tem dado sinais claros de que é eficiente no tocante à inclusão social e à oferta de espaços alternativos de lazer, esporte e cultura a uma juventude que tem anseios e demandas concretos do ponto de vista da melhoria de suas condições de vida (WERTHEIM, 2004).

Para ilustrar a diminuição dos índices de violência, cita um dado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em que consta uma redução de 30% da violência nos finais de semana. A pergunta que se impõe é: que violência? O que diminuiu? A depredação do patrimônio físico ou a falta de respeito entre alunos e representantes da escola e vice-versa?

Ele diz que o Programa é destinado a “[...] uma juventude que tem anseios de melhora e demandas concretos do ponto de vista da melhoria de suas condições de vida”. As demandas e os anseios são concretos, conforme pode ser comprovado por meio de uma simples conversa informal com os jovens e também pela pesquisa realizada pela própria Unesco, denominada “Violência nas escolas”, de onde surgiu a idéia dos programas de abertura das escolas. No entanto, as respostas a esses anseios e demandas são também concretas?

A idéia relativamente simples de abertura das escolas foi, segundo o autor, responsável por gerar resultados significativos, os quais o autor pontua e que discutiremos um a um:

1- “Maior aproximação da comunidade com a escola”: raras foram as vezes em que os pais estiveram presentes nos fins de semana, a não ser em algumas escolas que possuíam voluntários que, empenhados, ofereciam cursos a eles. Essa seria uma participação da comunidade no Programa, porém o voluntariado ainda é muito incipiente. Os pais estiveram presentes também em festividades e comemorações, em que eram distribuídos comidas e brindes. Quando perguntado à gestora do programa na escola sobre a presença da comunidade, a resposta foi a seguinte: “[...] os pais dão muito trabalho para a gente. Eles vêm à escola, eles vêm

sim. Para xingar, para brigar, para bater”.

2- “Revalorização da escola como um *locus* privilegiado, um espaço protegido”: ouvi relatos de muitas crianças que não teriam para onde ir caso não houvesse a escola aberta. Não só na Escola Nadeide, mas em outras, muitas crianças sentiam-se melhor na escola do que em casa. Houve um grupo de *hip-hop* que ensaiava suas coreografias na rua. Um dos universitários os chamou para ensaiar na escola, o que para eles foi muito bom, visto que eles são mal vistos pela sociedade. Conseqüentemente, sempre que estavam ensaiando em alguma praça, a polícia parava e os revistava. Já na escola, isso não acontecia.

3- “Melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino”: essa informação é colocada sem que haja uma comprovação empírica. Procuramos uma relação entre a escola formal, durante a semana, com o desenvolvimento do Programa aos fins de semana. Nas palavras do Dirigente de Ensino em Franca, quando entrevistado para a pesquisa, “Ah! Outra coisa que não conseguimos foi fazer o casamento da escola de semana com a escola de final de semana”. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), apresentou, no final de 2003 o seguinte quadro (SÃO PAULO, 2003):



Participação no Programa Escola da Família e Desempenho no SARESP - Ciclo I
Fonte: SARESP, 2003.

Na interpretação do gráfico, eles relacionam a participação dos alunos do Ciclo I no Programa Escola da Família com os bons percentuais de acertos na prova. Segundo análise do próprio Saresp (SÃO PAULO, 2003),

Os alunos, que passam a freqüentar os espaços da unidade escolar nos finais de semana, têm a oportunidade de, por meio de atividades educativas e culturais, ampliar suas possibilidades de construção do conhecimento. Por se tratar de um programa desenvolvido na totalidade das escolas estaduais, com o objetivo de fortalecer as relações entre família, escola e sociedade, pode-se concluir que sua implementação ampliou as possibilidades de sucesso no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, esse dado está tão impreciso quanto a afirmação de Werthein. Não se explicitaram objetivamente quais são as relações entre a participação no Programa e o desempenho escolar. Afirma-se que há uma melhoria, mas não se apresenta uma sustentação para essa afirmação. Isso pode ser perigoso se considerarmos que o Saresp é um instrumento de tomadas de decisão em diversas instâncias da SEE-SP.

Jorge Werthein enxerga na escola um caráter transformador que é potencializado pelo Escola da Família, uma vez que este difundiria preceitos de cultura de paz de forma democrática e inclusiva. Encerra com a afirmação “Educação de qualidade somada à cultura de paz: é nisso que a Unesco acredita” (WERTHEIN, 2004). Não há, porém, em sua apresentação, uma definição sobre o que seria uma Cultura de Paz.

A publicação se divide em oito capítulos e inicia-se com o Histórico do Programa. Os capítulos subsequentes dividem-se da seguinte maneira: I - Cultura de Paz, II - Projeto de Vida: Não-Violência, III - Protagonismo Juvenil, IV - O Projeto, V - Parceria, VI - Voluntariado, VII - Eixos Norteadores do Programa e VIII - Relatos de Experiência. Analisaremos com especial atenção a primeira parte (Histórico do Programa) e os capítulos I, II e IV, porque dizem respeito à Cultura de Paz, à não-violência e ao Projeto em si, respectivamente.

O Histórico do Programa divide-se em dois artigos: “Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva”, de Leila Rentroia Iannone e “A escola da cidadania”, de Paulo Alexandre Pereira Barbosa.

O primeiro artigo inicia-se com o prefácio de Geraldo Alckmin, então governador do Estado, dizendo que a escola não é apenas lugar de educação formal e que seu papel social está ligado ao desenvolvimento de talentos e aptidões, à integração com a comunidade e a família, às manifestações culturais locais e ao convívio amigável e pacífico.

A autora, Diretora de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, fala desde um patamar oficial em relação à educação. Ela inicia com um breve panorama da educação no Estado de São Paulo. Diz que o desafio não é mais da universalização da Educação Básica, visto que essa é uma meta praticamente alcançada, mas sim a construção de

[...] uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática (IANNONE, 2004, p. 17)

Apesar de teoricamente coerente e até visionária, essa afirmação não encontra eco na prática. Os alunos são o problema, são os causadores da violência, em detrimento de serem sujeitos do processo educativo. Nessa definição, proposta pela autora, de escola de qualidade, há o viés democrático, que deve ser respeitado nesse espaço de desenvolvimento coletivo.

Tendo em vista essa definição, a autora explica-nos qual é a política educacional que vem sendo implantada pela SEE-SP. Trata-se de uma política que

[...] redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda a população estudantil. Para isso, propõe ações que contribuem para a inclusão social de crianças e jovens, minimizando sua vulnerabilidade e possibilitando sua plena formação como cidadãos (IANONNE, 2004, p. 17)

No seio dessas ações, a autora passa a elencar vários projetos da SEE-SP, entre os principais estão a Progressão Continuada, o Saresp, a Teia do Saber e a Correção de Fluxo, que deu continuidade ao Projeto Classes de Aceleração, premiado pela Unesco. Para legitimar a importância e o sucesso de tais projetos, a autora cita alguns dados, porcentagens e o fato de terem sido reconhecidos pela Unesco. Observa-se mais uma vez a legitimação automática que uma organização internacional confere às ações locais.

No final do panorama sobre a educação paulista, a autora, para confirmar essa necessidade de legitimação por meio do internacional, é categórica ao afirmar que as ações da SEE-SP são fundamentadas nos quatro pilares da educação, proposto pelo relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors, que também orientou a

elaboração do Programa Escola da Família.

Tal Programa foi colocado como um “[...] marco da política educacional da SEE” e está em perfeita consonância com os princípios básicos da política educacional do Estado, assim elencados pela autora:

- Inclusão, no sentido de respeito às diferenças, da valorização da convivência pacífica e democrática e do acolhimento das diferentes situações sociais.
- Participação, no sentido de vitalizar a interação entre alunos e educadores e definir um papel ativo para a comunidade no espaço escolar.
- Autonomia, no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico, tendo como parâmetro a função social da educação escolar e levando em conta a realidade e as necessidades locais. (IANONNE, 2004, p, 19)

Inclusão, participação e autonomia. Percebe-se uma grande coerência de princípios e, para os que estão em contato com a realidade escolar e têm sobre ela uma visão crítica, talvez esses princípios sejam exatamente o que falta. Ter a participação dos alunos e da família na elaboração do projeto pedagógico é realmente trazer a família para escola, olhar a todos como seres integrais e ativos no processo de ensino-aprendizagem; acolher de fato as diferentes situações sociais seria o êxito para uma escola realmente democrática. No entanto, apesar de serem muito bonitas as palavras de Ianonne, ela não define exatamente como implementar essas ações, como desenvolvê-las na prática. Culmina-se, uma vez mais no problema da implementação.

Gabriel Chalita, em citação de Ianonne, é igualmente retórico e demagógico ao apresentar a Política Educacional do Estado

Busquemos reforçar a relação de parceria entre professor e aluno, ambos envolvidos num compromisso cada vez mais compartilhado. Outro alicerce do nosso edifício é e será o empenho em tornar cada vez mais presente a Escola-cidadã, democrática e plural, estabelecendo a marca do acolhimento, abrindo as portas, dando ao jovem papel de protagonista, de alguém que, com orgulho, convidará e receberá a própria família, e outras famílias, dentro da escola. A aferição disso tudo no processo de ensino vai surpreender a todos (SÃO PAULO, apud IANONNE, 2004, p. 20)

Ao fim de sua gestão, importa questionar: o processo de ensino surpreendeu a todos? Nas eleições municipais de 2008, o professor Chalita foi a candidato a vereador mais votado na cidade de São Paulo. Isso seria resultado dos votos das

famílias efetivamente beneficiadas por sua política educacional ou simples fruto de sua retórica e demagogia?

Ao reafirmar o compromisso de construção de uma cultura de paz nas escolas, a autora diz que falta trazer a ética para o espaço escolar. E isso significa “[...] instalar a atitude crítica, a observância de limites e a possibilidade de problematização das relações e valores que norteiam as ações das crianças e jovens, colocando-os diante de escolhas de critérios e compromissos” (IANONNE, 2004, p.20).

A leitura desses documentos oficiais, bem como o discurso de professores, diretores e gestores passam sempre a impressão de que quem tem que mudar, ser cidadão, ser tolerante e aprender a respeitar é o aluno. E os professores e diretores? Ainda que a ética e o criticismo pudesse adentrar o espaço escolar, e tomar alunos, diretores, funcionários e professores, questiona-se se os professores estariam preparados para a postura ética e crítica dos alunos; se os diretores e gestores estão para a dos professores; e se secretários de educação, para a dos diretores e dirigentes.

Em relação à pesquisa de campo, a resposta negativa fica clara no relato sobre os critérios de demissão dos educadores. Em entrevista, um educador profissional relatou que, ao final do ano, há sempre uma tensão sobre as incertezas em relação ao Programa para os próximos anos e que alguns educadores teriam que ser demitidos e os escolhidos seriam os que não tivessem o perfil requisitado. Um dos critérios é a demissão de educadores que criticam muito e sugerem pouco.

O educador que me relatou isso se mostrou bastante crítico, dizendo que se tratava de um autoritarismo, sobretudo porque sabia que os que não criticam geralmente dizem sim nas reuniões, mas, na prática, levam o programa à sua maneira. Citou o educador anterior a ele, que sempre aceitou o que vinha “de cima”, enquanto, na prática, subornava os alunos para que eles se comportassem e os voluntários para que eles trabalhassem.

Outro critério seria o educador que não conseguisse concatenar os quatro eixos do programa (saúde, lazer, qualificação para o trabalho e esporte), o que é estranho uma vez que eles querem ações concatenadas, mas, na prática, exigem oficinas e projetos para cada uma dessas áreas, sendo que, às vezes, uma ação como pular corda envolve saúde, lazer e esporte.

Há ainda o critério da seriedade e a participação da comunidade, com

horários bem definidos das atividades. Na prática, isso é insustentável e vai contra o quesito de ir a favor das demandas reais da comunidade. Se está estipulado que, às 14h terá utilização da brinquedoteca, mas não há crianças nesse horário, como fazer? E se há público para outra atividade, essa atividade não deve ser realizada por que não está prevista no quadro de horários? Tudo isso, disse o educador, vai contra a proposta de Cultura de Paz e de educação construtivista previstas pelo Programa, uma vez que não respeita as individualidades e não se constrói junto a todos os envolvidos.

O próximo artigo em relação ao Histórico do Programa é de autoria de Paulo Alexandre Pereira Barbosa, ex-diretor de Projetos Especiais da FDE-SP, quando foi responsável pela implantação do Programa Escola da Família. No ano da publicação do Idéias 32, Barbosa era secretário adjunto de Estado da Educação e seu cargo anterior era ocupado por Ianonne, autora do artigo anteriormente analisado.

Ele inicia suas reflexões contando a grandiosidade do Programa. Diz que foi um sonho posto em prática na maior rede de ensino do mundo e que, com a ajuda da Unesco, esse sonho se tornou o maior projeto da categoria dentre desse órgão internacional. Ressalta-se que Barbosa não explicita exatamente qual foi a ajuda da Unesco.

Considerando que, após tomar posse, José Serra racionalizou o Programa, cortando pela metade o número de escolas envolvidas, conclui-se que o sonho tenha sido demasiado grandioso e mal planejado. Nesse caso, podemos desconsiderar questões político-partidárias, visto que Serra era o sucessor pelo partido do então governador do Estado, Geraldo Alckmin.

Barbosa afirma que as atenções do Programa estão voltadas para “o desenvolvimento das competências e habilidades para o mundo do trabalho”, e, para isso, “[...] o Programa oferece cursos de informática, idiomas, pré-vestibulares, marcenaria, culinária, cerâmica”. O objetivo desses cursos seria “preparar jovens para o mercado de trabalho, além de proporcionar o aprimoramento dos profissionais” (BARBOSA, 2004, p. 28).

No entanto, não se pode afirmar que o “Programa oferece cursos”. Na verdade, ele apenas abre as portas da escola e espera que voluntários se disponham a oferecer tais cursos. Ademais, afirmar que o Programa pretende preparar esses jovens para o mercado de trabalho é uma dupla contradição visto que não são essas competências e habilidades procuradas pelo mercado neoliberal

de trabalho; e também contradiz o objetivo de formar cidadãos conscientes, éticos e críticos.

Os resultados palpáveis apresentados por Barbosa, contudo, não podem ser negados, ao menos em parte. Ele afirma que

Todos saem ganhando. Ganham alunos, que encontram uma boa estrutura para suas atividades esportivas e culturais de final de semana junto com seu grupo de amigos; ganha a comunidade, com um espaço novo de lazer e crescimento para os moradores da região; ganham os pais, que podem conhecer e conviver com o ambiente e com os profissionais do cotidiano de seus filhos; saem ganhando as escolas, que agregam um novo papel na comunidade e são, assim, mais preservadas (BARBOSA, 2004, p. 29).

É inegável que os alunos, que antes pulavam o muro das escolas para desfrutar de suas quadras, agora já encontram os portões abertos, embora alguns ainda continuem invadindo as dependências escolares, talvez em sinal de protesto contra a escola e/ou o próprio Programa. A comunidade ganha sim um novo espaço, notadamente em bairros desprovidos de instalações comunitárias e centros de convivência. Infelizmente, o espaço é subutilizado pela falta de organização e de cursos voltados para a comunidade. A escola, ao transformar-se num espaço coletivo agrega sim um novo papel na comunidade, que pelo mesmo problema apontado anteriormente, é ainda incipiente e subaproveitado.

O autor passa agora a discorrer sobre os dados que, para ele, são a melhor referência. Ele cita que, desde o início das atividades, o Programa teve mais de 45 milhões de participações ativas da comunidade. No entanto, esse número não corresponde à realidade, conforme já relatado na pesquisa de campo. Ainda que fosse real, esse dado diz respeito à presença de pessoas na escola, e não à sua participação ativa. Somados todos os meses, o autor conclui que estiveram presentes nas escolas algo em torno de 10 milhões de pessoas, quatro vezes a população do município de São Paulo. Seria realmente um dado surpreendente, se não fosse falso.

Outro dado citado diz respeito à diminuição dos índices de violência. Ele afirma que, mês a mês reduzem-se os casos de pichações, roubo, invasão e depredação das unidades escolares. Implícito nessa afirmação está o conceito sobre o que seria violência para a pessoa que foi responsável pela implantação de um Programa cujo objetivo é exatamente o de combater a violência escolar e construir

uma cultura de paz. Sua concepção de violência mostra-se extremamente restrita, reduzida a casos físicos. Como se verá no próximo capítulo, a concepção de violência possui faces ainda mais complexas do que somente sua vertente física, cuja supressão pode se dar às custas do aumento de outros tipos de violência, como a estrutural e a simbólica.

Sob o subtítulo “Liberdade de escolha”, o autor inicia suas palavras com o seguinte:

Cidadania e liberdade andam juntas. O conceito de cidadania traz em si a liberdade de escolha. Não há como pensar em escola e cidadania como verdades impostas, tolhendo opiniões, com regras ditadas de cima para baixo. É preciso educar pelo exemplo e mostrar que as pessoas têm espaço, que todo mundo é cidadão e pode - e deve - ocupar esse espaço (BARBOSA, 2004, p. 31).

Essas reflexões soam como ideais. No entanto, a prática confirmou exatamente o contrário. Se “[...] não há como pensar a escola e a cidadania como verdades impostas, tolhendo opiniões, com regras ditadas de cima para baixo”, o Programa não deveria ter vindo, conforme nos relatou o Dirigente de Ensino, sob a forma de um decreto que deveria ser posto em prática. O Dirigente de Ensino, por sua vez, não deveria impor projetos a serem realizados e se vangloriar de seus resultados. Os educadores não deveriam mostrar-se tão preocupados em apresentar resultados, às vezes até de forma maquiada.

O autor afirma que educar para a cidadania é despertar nas pessoas a preocupação para os problemas sociais. Só assim seria possível conhecer o mundo em que vivemos e respeitá-lo. Esse sentimento, segundo o autor, “[...] instiga alunos, famílias e voluntários a se perceberem e a se redimensionarem em relação ao outro” (BARBOSA, 2004, p. 31). Mais uma vez, nas entrelinhas, percebe-se a culpabilização do outro. Somente os alunos, famílias e voluntários devem se perceber e se redimensionarem em suas relações sociais? O que dizer dos professores, dirigentes e gestores, visto que, nas palavras do próprio autor, “[...] é preciso educar pelo exemplo”?

O autor afirma também que todas as ações são debatidas com a comunidade, e que essas ações devem desenvolver-se dentro dos quatro eixos que norteiam o programa: Esporte, Saúde, Cultura e Qualificação para o trabalho. Segundo o autor essa é uma forma de trazer a realidade da comunidade para dentro da escola e estabelecer uma Cultura de Paz. Contudo, não foi observado esse debate efetivo

com a comunidade, principalmente nas ações mais divulgadas. Ademais, o autor não esclarece o que seria a Cultura de Paz a que o Programa almeja.

Esse é o tema do Capítulo I, que se inicia com o artigo “A construção da Cultura de Paz”, de Marlova Jovchelovith Noletto, diretora técnica da Unesco no Brasil e autora do “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, que serviu de inspiração primeira aos projetos de abertura das escolas desenvolvidos em vários Estados do Brasil. Isso torna esse artigo particularmente importante, pois nas suas entrelinhas poderemos captar o discurso da Unesco (já analisado também na apresentação de Jorge Werthein) e o discurso da autora do Programa que, baseado também em referenciais supranacionais, acabou por influenciar uma política dos Estados brasileiros.

A autora retoma a história da Unesco, cujo desafio consiste, desde sua fundação, em “[...] encontrar meios de mudar definitivamente as atitudes, os valores e os comportamentos com o fim de promover a paz e a justiça social, e segurança e a solução não violenta dos conflitos” (NOLETO, 2004, p. 41).

Aqui a paz é entendida como sinônimo de justiça social, o que demonstra que, ainda que teoricamente, essa organização engendra uma nova concepção de paz que não se configura numa manutenção do *status quo*, visto que pressupõe, acima de tudo, uma mudança de valores.

Pressupõe, além disso, uma reversão da economia competitiva de mercado. A autora afirma que “[...] é preciso passar de um modelo excludente e concentrador de renda para um modelo de desenvolvimento mútuo e sustentável, sem o qual é impossível alcançar uma paz duradoura” (NOLETO, 2004, p. 41). Há uma contradição entre o que afirma Noletto e as concepções revistas de paz, que pregam que essa seria um processo e não um fim a ser alcançado por meio de uma guerra. Essa revisão conceitual será examinada no próximo capítulo.

A autora define - e essa é a única definição presente na publicação - Cultura de Paz da seguinte forma:

Falar em Cultura de Paz é falar dos valores essenciais à vida democrática - valores como igualdade, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (NOLETO, 2004, p. 43)

Há uma diferenciação entre cooperação e subserviência, no que diz respeito aos esforços que devem ser efetuados em prol da construção contínua de uma

Cultura de Paz. São esforços que devem ser realizados conjuntamente, entre organizações internacionais que se empreenderiam em auxiliar os indivíduos e governos a auxiliarem a si próprios. Todavia, para isso

É preciso que os países revisem o conceito de adotar modelos de desenvolvimento estrangeiros e passem a respeitar suas tradições e diversidades, incorporando uma dimensão humana, social e de participação que, necessariamente, deve significar democracia (NOLETO, 2004, p. 41)

A autora trabalha com a possibilidade de mudanças profundas: mudança de valores, mudança de sistema. Isso se deve ao fato de a violência persistir, ainda que não haja guerra declarada, sob uma nova face, que, segundo a Unesco, surpreendentemente está relacionada ao neoliberalismo e ao Estado, que é mínimo para a área social apesar de investir pesadamente em segurança. Enquanto o orçamento para programas de desenvolvimento social é constantemente reduzido, há muito dinheiro investido em armamentos inteligentes e de alta tecnologia.

Uma das afirmações sempre retomada pela autora e pelas publicações da Unesco é de que a paz não é meramente ausência de guerra, de conflitos. Muitos educadores repetiram isso em seus discursos, percebe-se que já se tornou senso comum. No entanto, ao repetir essa sentença, não se reflete efetivamente sobre ela, não se colocam os conflitos que acontecem no seio das relações escolares como produtivos e necessários à construção da paz. A concepção que permeia os educadores é de que a paz é, sim, ausência de conflito, principalmente dos alunos para com aqueles.

Visar ao desenvolvimento da Cultura de Paz implica, entre os fatores já citados, no alcance de “[...] elevados padrões de convivência e solidariedade”, que só serão alcançados por meio da “[...] universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível”. Esse é o pressuposto que deveria guiar as políticas dos Estados-membros que integram a organização (NOLETO, 2004, p. 43).

Entretanto, no desenvolvimento do Programa Escola da Família, devido à sua dependência de voluntários para realizar seus projetos internos, bibliotecas e salas de informática não são utilizadas. Se esse é o pressuposto orientador de uma organização que se diz parceira do Programa, ela deveria capacitar seus funcionários para que oferecessem cursos de informática e organizassem rodas de leitura. Diz-se “seus funcionários” porque, de 2003 a 2006, os educadores

profissionais eram contratados pela Unesco. Isso se alterou com a reestruturação de José Serra, pois eles passaram a ser professores efetivos da Rede de ensino.

Noleto passa a discorrer sobre um importante e contemporâneo referencial teórico na área da educação, o Relatório Delors, cujos quatro pilares para a educação do século XXI passaram a guiar agendas de pesquisas e ações promovidas pela organização.

Os quatro pilares, adotados sob uma perspectiva plural seriam a força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. Uma vez que a paz não pressupõe de forma alguma a homogeneidade, a diversidade cultural deve ser abordada e aceita criativamente, por isso, ela afirma que, ainda que haja uma influência das organizações internacionais, “[...] cada país e cada sociedade devem planejar suas estratégias de acordo com suas características específicas” (NOLETO, 2004, p. 46).

As organizações internacionais agiriam no sentido de contextualizar a ação aparentemente isolada e em nível estritamente local, fazendo com que elas tomem parte de um movimento que é mundial. Seria um processo unificador, a formação de uma grande aliança de pequenos e pontuais movimentos, fazendo com que eles não fiquem isolados, ganhem maior reconhecimento de suas ações e estimulem outros indivíduos a se juntarem a ele.

O Programa Escola da Família seria, nesse contexto, um dos programas desenvolvidos em nível global de combate à violência. Ele parte de uma estratégia adotada pela Unesco, um “[...] exemplo da atuação da Organização do sentido de reverter o quadro de violência no Brasil” (NOLETO, 2004, p. 47): o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz.

A autora, que também escreveu as diretrizes desse Programa, assim nos resume:

Ele propõe uma estratégia de inclusão social de abertura das escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer, numa perspectiva de disseminação de uma cultura de paz e não-violência e de promoção da cidadania e dos desenvolvimento humano e social de adolescentes, jovens e suas comunidades, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social (NOLETO, 2004, p. 47)

Esse poderia ser também o resumo do Programa Escola da Família, o que prova que a adaptação feita para a realidade local se deu apenas em nível logístico.

Ela afirma que o Abrindo Espaços foi baseado também em experiências bem-

sucedidas em diferentes países, onde “[...] o trabalho com jovens nas dimensões artística, cultural e esportiva tem-se constituído em forma alternativa ao envolvimento em situações de violência” (NOLETO, 2004, p. 48). O que se confere na prática é que quando realmente há essas atividades, percebe-se também que há uma diminuição da violência, sistemicamente considerada, visto que a não-violência é sinônima de cooperação, o que ocorre de maneira natural quando todos estão envolvidos com um objetivo comum.

Para legitimar o sucesso do Abrindo Espaços, a autora cita dados que comprovem o seu êxito em diferentes Estados. No entanto, como ocorreu com os demais dados, são relativos à diminuição da violência e à participação dos jovens. Já vimos que não se define qual violência efetivamente diminuiu; e também o que significa a participação dos jovens: à primeira vista, considera-se somente sua presença na escola.

Segundo a autora, essas estatísticas confirmam a eficácia do Abrindo Espaços “[...] enquanto uma política pública que contempla a juventude, cumprindo com o papel inovador e difusor de uma cultura de paz e promovendo uma transformação na prática pedagógica” (NOLETO, 2004, p. 49). Não há, contudo, estatísticas ou exemplos que comprovem a ocorrência da transformação da prática pedagógica. Parece leviano que a autora afirme que ocorreu uma mudança de tal magnitude sem que confirme, ainda que por meio de reflexões ou exemplos.

Em suma, a autora tem clareza nos objetivos, tanto da Unesco/Brasil, quanto dos formuladores de políticas baseadas no Abrindo Espaços. No entanto, apesar de discutir ampla e teoricamente os objetivos, os resultados são apresentados de forma manipulada e ingênua.

No segundo capítulo (Projeto de Vida: Não-Violência), destinado à discussão sobre a não-violência, temos dois artigos “Existe uma sabedoria que perdemos com o conhecimento?” e “A escola: território sagrado, democrático e agora violento?”, assinados por Walmir Thomazi Cardoso, presidente da Sociedade Brasileira para o Ensino de Astronomia, e Maria Luiza Guedes, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, respectivamente.

O primeiro artigo debruça-se sobre a questão das possíveis perdas na relação sabedoria e conhecimento. Seu objetivo é que eles se relacionem para a construção de uma cultura de paz, no berço de uma sociedade que desestimule a violência. Para tanto, ele discorre longamente sobre a história da ciência, da construção do

nosso conhecimento. Ele afirma que, para ele, é difícil pensar sobre conhecimento e sabedoria sem considerar a astronomia. Nesse momento do texto passa a fazer sentido o que nos havia causado um estranhamento um tanto quanto preconceituoso: o fato de o presidente da Sociedade Brasileira para o Ensino de Astronomia escrever um artigo sobre a não-violência.

O autor fez uma analogia entre a mensagem que pretende transmitir e as diferentes interpretações históricas sobre o céu estrelado, visto que este tem sido uma paisagem permanente para todas as civilizações que habitaram e habitam nosso planeta. Como cada cultura olhou e olha o céu de maneira diferente, é como se o mesmo céu fossem vários. Uma bela metáfora para a pluralidade cultural e de cosmovisões.

O céu e suas lendas representam um excelente exemplo e um magnífico exercício para cultivarmos a paz e o respeito às diferenças. Outros olhares sobre o mesmo objeto caracterizam a pluralidade. Se não somos donos do céu, podemos estender essa consciência para as mais variadas culturas e para nosso próprio planeta (CARDOSO, 2004, p. 77).

Curiosamente, as lendas a respeito das constelações guardam semelhanças interessantes mesmo entre povos que não tiveram contato uns com os outros, que não foram influenciados entre si. O autor cita como exemplo a constelação de *Órion*, que para os gregos antigos é um gigante caçador; para os árabes, representa *Eugese*, uma caçadora; e, para algumas nações indígenas norte-americanas, representa *Al Jabar*, também caçador e guerreiro. Com essa metáfora, o autor pretende fazer com que reconheçamos que somos todas variações de uma mesma matriz, que, mesmo sendo diferentes, compartilhamos muito em comum. É a dupla afirmação da identidade à medida que reafirma a diversidade.

Somente no penúltimo e último parágrafos o autor analisa como seria esse olhar para a diferença dentro de uma sala de aula. Reconhecer nossa identidade, dentro da multiplicidade de olhares, é, ao mesmo tempo, o exercício que se faz ao olhar para o céu e o exercício que deve ser instigado nos alunos, dentro e fora das salas de aula. “O fato de podermos partilhar versões diferentes do céu pode representar um excelente exemplo prático para o estímulo ao desenvolvimento de uma cultura de paz” (CARDOSO, 2004, p. 78).

A afirmação mais categórica e essencialmente prática, num artigo todo

metafórico, é a seguinte:

Antes, precisamos reconhecer esse conhecimento plural como um valor dotado de força de transformação. Em outras palavras, precisamos nós mesmos praticá-los antes de ensiná-lo. Mas depois disso ele se mostra como um caminho *per si* como qualquer caminhada que construímos enquanto fazemos. Como qualquer caminhada sem pavimento pronto (CARDOSO, 2004, p. 79, grifo nosso).

Uma vez que esse artigo compõe uma publicação que pretende detalhar os sucessos do Programa, impõe-se a pergunta: o Programa reconhece esse “conhecimento plural como um valor dotado de força de transformação”? Os formuladores e educadores praticam esses princípios que pretendem ensinar aos alunos e à comunidade? O artigo em questão é muito profundo e reflexivo em termos metafóricos, enriquece o debate com um acadêmico da área da Astronomia e da História da Ciência. No entanto, guarda em si pouca relação com o Programa. Não o menciona, não o analisa e até contradiz o que a pesquisa de campo demonstrou ocorrer efetivamente nas escolas.

A concepção de violência dos professores, educadores e gestores consiste em respeito. No entanto, nota-se que, em geral, há uma crença de que esse respeito deveria ser dos alunos para com a escola e seus representantes. Quando perguntados sobre os resultados alcançados pelo Programa, no questionário objetivo, percebemos que as ocorrências “professores agredindo alunos”, “respeito da escola pelos alunos” e “respeito dos professores pelos alunos” não foi objeto de reflexão por parte dos entrevistados. Os representantes da escola assinalaram somente “não mudou”. Onde está a aplicação do “precisamos nós mesmos praticá-los antes de ensiná-lo”, proposto pelo professor Cardoso?

O segundo e último artigo do capítulo dedicado à não-violência é assinado por Maria Luiza Guedes, doutora em educação pela PUC-SP, autora da tese de “A tragédia invisível na escola”, cujas reflexões foram norteadas pelas hipóteses de que as escolas têm como função o controle da violência dos indivíduos e que, em conjunto com a sociedade, elas assistem ao desgaste de seus conteúdos simbólicos e de suas estruturas, o que compromete sua capacidade ordenadora (GUEDES, 1999).

A escola, que outrora era um ambiente imune às incivildades e

manifestações de violência, tornou-se um de seus palcos, ao invés de ser um espaço democrático, onde a paz se constrói sobre a base dos valores e da reflexão ética.

A autora fala sempre na primeira pessoa do plural, um “nós” em que ela se inclui como educadora - “nós educadores”. Observa-se, nessa postura, uma tomada de posição consciente, uma vez que os outros artigos dirigem-se, em sua maioria, aos alunos, que precisam aprender o respeito e a cidadania, e aos professores, que devem aprender a lidar com as situações do cotidiano escolar.

A primeira de suas afirmações diz respeito à relação que os educadores fazem entre violência e indisciplina, como se essa fosse uma relação lógica. Conseqüentemente, existiria a relação, também “lógica”, entre disciplina e paz. Segundo a autora, esses são pressupostos que habitam o imaginário social, frutos de uma lógica cartesiana que não tolera contradições e ambigüidades.

Essa é uma lógica que, infelizmente foi observada durante a pesquisa de campo. Em muitas referências ao respeito, percebemos, explicitamente ou nas entrelinhas, que o que se buscava era a obediência cega dos alunos aos seus professores. Alunos indisciplinados e, conseqüentemente violentos e que não respeitam a instituição escola, seriam exatamente aqueles que entravam a paz na escola. Trata-se de uma visão realmente simplista acerca do que seria indisciplina, violência e paz.

A autora cita o sociólogo Emile Durkheim, que contradiz esse pensamento do imaginário social

A disciplina escolar não é um simples artifício que tem em vista fazer com que na escola impere uma paz exterior, que permite que a lição decorra tranquilamente. Ela é, sim, a moral de classe, que tal como a moral propriamente dita é a disciplina do tecido social (DURKHEIM, apud GUEDES, 2004, p. 85)

A desconstrução desse pensamento equivocado inicia-se com a pergunta desafiadora: “[...] e se afirmássemos que não há disciplina sem violência?” (GUEDES, 2004, p. 85). A disciplina, na escola, só tem sido alcançada por meio de punição e de “[...] ações violentas e excludentes, com a produção de vítimas expiatórias”. A punição de um indivíduo, como forma de “educar” a coletividade, ainda é vista como maneira mais eficaz de conquistar e manter a disciplina e, conseqüentemente, a paz. (GUEDES, 2004, p.85).

Essa punição de uma vítima expiatória, dirigida à coletividade, é feita em

nome do “[...] fortalecimento dos ideais que mantêm a instituição e legitimam o papel do professor” (GUEDES, 2004, p.85). A perversidade dessa prática reside no fato que essa violência praticada pela escola passa a ser desejada em prol da ordem, ela se legitima e se sacraliza, torna-se unânime e inquestionável. O mais perigoso disso é que “[...] a unanimidade da violência transfigura-a em justiça” (GUEDES, 2004, p. 86).

Com isso queremos dizer que a violência não é estranha à escola; a diferença é que a violência que sempre foi praticada pela escola era unânime e coletiva e por isso entendida como legítima e sagrada. A unanimidade da violência transfigura-a em justiça. (GUEDES, 2004, p. 86)

Esse talvez seja o cerne das discussões: a falta de reflexões acerca da violência praticada pela escola. Essa violência é muito poderosa, ainda que sutil, mas, por estar sob essa aura de legitimidade e sacralidade, não é questionada. Os grandes causadores do ambiente escolar violento seriam então somente os alunos, suas famílias e o sistema excludente em que vivemos. Trata-se de uma lógica perversa que bloqueia o real questionamento acerca da violência, não só na escola, contra a escola, mas, sobretudo, da escola.

Dessa forma, precisamos tomar cuidado quando aprovamos qualquer disciplina e reprovamos a indisciplina sem examinar cuidadosamente as singularidades e a universalidade da situação concreta. Qual o contexto? Que escola é esta? Qual é a dinâmica das relações? Compreendemos qual o papel da escola historicamente, hoje, neste bairro? Compreendemos o lugar que o jovem ocupa, o lugar que a moral ocupa (GUEDES, 2004, p. 86)

Um das causas da violência estaria na não-negociação entre os indivíduos e a instituição com a qual eles fazem um contrato. O indivíduo renuncia exercer seus desejos fundamentais em troca de maior bem-estar e segurança. Caso as instituições sociais respondam a essa solicitação, outorgando as condições para que o indivíduo se desenvolva, promovam a proteção e não o deixe desamparado, as tendências agressivas seriam levadas pelo caminho da criatividade. Os desejos mais primitivos e agressivos dos homens são renunciados em nome do grupo, de quem eles exigem reconhecimento de seus direitos e desejos e também proteção e amparo. Somente assim a renúncia será legítima. Ou seja, esse processo exige uma constante negociação. Quando não há essa negociação, ou quando ela se

transforma em imposição, necessariamente surgirão situações de violência.

A autora sustenta que certos atributos, que antes deveriam ser velados ou escondidos, atualmente têm que ser mostrados ostensivamente. Cita o exemplo de empresas, onde os que têm sucesso são os vendedores agressivos, competitivos, aqueles capazes de trair quaisquer princípios morais para ganhar da concorrência e produzir mais lucros. A escola não fica imune à essa lógica mercadológica. Ainda que nos finais de semana pregue-se a cooperação e o envolvimento comunitário, durante a semana, os alunos passam por provas, nas quais eles não podem “colar”, isto é, não podem contar com a ajuda dos colegas e dos professores e têm que demonstrar o quanto apreenderam do conteúdo por meio de notas, conseguidas individualmente.

A autora contextualizou sobremaneira essa lógica que advém de um contexto de globalização neoliberal

O atual estado mundial de globalização, a nova ordem, ou, se preferirem, desordem mundial, coloca a necessidade de redimensionarmos os conceitos com que abordamos as violências. É preciso tomar como referência as relações internacionais, o estado do Estado, da produção, as relações sociais orquestradas pelos valores e pelo individualismo moderno e seu aprofundamento neoliberal (GUEDES, 2004, p. 89)

Nesse contexto, a autora pontua as contradições que dele emergem e que atuam como causadores de diferentes tipos de violência:

- Exclusão social: é colocada como a contradição estrutural clássica do neoliberalismo, e a violência pode ser encarada como reação a essa contradição.
- Enfraquecimento dos Estados: isso causa um hiato no tecido criado pelo contrato entre os indivíduos e a sociedade. “Hiatos são vazios sociais, em que não existem direitos, nem deveres e muito menos projetos, para os quais não há negociação possível” (GUEDES, 2004, p. 89). Desses hiatos e desse recuo do Estado surgem também muitas manifestações violentas.
- Privatização da economia: que termina por privatizar também a violência. “A perda da centralidade da indústria produz desemprego e precarizações, enfraquece o sindicalismo e o sistema das relações profissionais” (GUEDES, 2004, p. 89).
- Individualismo: aparece com duas faces contraditórias. De um lado, há o indivíduo que quer consumir, uma vez que “[...] tudo é oferecido indistintamente a todos, pelos meios de comunicação de massa, num grande espetáculo mundializado, [...] o que

não quer dizer que seja acessível a todos”. “De outro lado, o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito, quer construir sua existência, sem ser dependente de papéis e normas, a não ser que as tenha escolhido” (GUEDES, 2004, p.89).

Conclui a autora, antes de ater-se à questão da violência e da escola, que

Precisamos prestar atenção às novidades: o fato de ser ao mesmo tempo globalizada e localizada, geral e molecular, fragmentada e eclodida. Essa nova face da violência coloca a necessidade de que nossa reflexão vá de um extremo antropológico-sócio-histórico a outro centrado na pessoa. (GUEDES, 2004, p. 90)

Adianta-se aqui que, embora imbricados, o extremo internacional, globalizado, o contexto antropológico-sócio-histórico pode ser examinado e discutido no seio das organizações internacionais, frutos também desse processo de globalização. Contudo, o extremo centrado na pessoa refere-se sobretudo ao educador, às políticas mais locais, à reflexão no interior das escolas.

Em relação à violência da/escola, a autora conclui, retomando o teórico René Girard (referencial teórico de sua tese de doutorado) que “[...] não temos conseguido ver que a lógica que organiza a escola é a lógica da violência e assim estamos impossibilitados de procurar caminhos para lidar com ela” (GUEDES, 2004, p.90). Um dos caminhos apontados para lidar com esse problema, é a mudança da lógica com que se organiza a convivência na escola: da lógica da exclusão para a lógica da inclusão.

Os documentos e os discursos oficiais relativos ao Programa quase sempre se referem a ele como um “estratégia de inclusão”. No entanto, percebe-se que não se trata da mesma inclusão expressa por Guedes, uma vez que ela propõe uma reflexão que veja a escola como uma instituição organizada sob a lógica da violência e da exclusão. Quando nos deparamos com menções à inclusão, quase sempre elas estão relacionadas ao fato de as crianças e os jovens estarem excluídos socialmente e não que eles estão excluídos das relações harmônicas que deveriam se desenvolver no seio escolar. Em suma, infelizmente trata-se de uma menção gratuita, que, ao contrário do que propõe a autora - e ironicamente num documento oficial -, não enxerga a escola como produtora de violência.

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

escolher a não-violência (GUEDES, 2004, p. 90)

A tarefa que a autora propõe é a da reflexão ética por parte de “nós educadores”. A violência seria a materialização de uma demanda real, à qual a escola e os educadores não conseguem responder por que ainda estão engessados em determinados mitos. Um deles é o que de “[...] nós educadores somos vítimas, embora nosso destino fosse o de heróis” (GUEDES, 2004, p. 91). Trata-se de desromantizar o papel do professor, visto que essa é uma das causas da incessante culpabilização do outro.

A outra tarefa é pautar a reflexão pelo ideal da inclusão, isto é, não separar o “[...] individual do social, a sala de aula da escola, o professor do diretor, o aluno do professor, a escola da comunidade, como se fossem antagonistas, inimigos”. Ironicamente, a dificuldade do Programa, segundo seus executores, é exatamente essa: a de lidar com os alunos, com seus pais, que vão à escola para brigar. Como se observa, o outro ainda é visto como inimigo.

Soa irônico e paradoxal que um texto como esse esteja numa publicação que pretende esmiuçar os sucessos do Programa, uma vez que as críticas da autora recaem exatamente sobre o que ocorre efetivamente nas escolas.

Em suma, os artigos publicados no Idéias 32 apresentam uma infinidade de propostas e resultados apresentados pelo Programa Escola da Família, no entanto, muitas vezes os conceitos explanados pelos diferentes autores da publicação se mostram paradoxais. Esse paradoxo ficou claro na definição de violência, foco de nossa pesquisa, nos distintos textos do documento. O problema mais contundente dessa contradição é que o Programa apresenta um conceito amplo de paz, contudo se limita a uma concepção notadamente restrita de violência, centrada apenas em suas atribuições físicas. Essa incoerência acaba por consolidar um grande entrave na construção de uma política não-violenta no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

O objetivo fundamental norteador deste estudo foi investigar as concepções de paz e violência, do âmbito internacional ao local, no sentido de desvelar os rebatimentos da globalização na elaboração conceitual das políticas públicas locais. Para tanto, examinamos criticamente o Programa Escola da Família, por ter sido uma política implantada pelo governo do Estado de São Paulo, baseada em preceitos divulgados internacionalmente por meio da Unesco. Ademais, o objetivo principal do referido Programa é exatamente o de construir uma Cultura de Paz nas escolas e comunidades.

Ao descortinarmos os conceitos em questão, constatamos que eles foram ressignificados tanto pelo poder público quanto pelos implementadores efetivos do Programa – os educadores e gestores – em relação aos conceitos originais de onde os documentos oficiais assumem ter se inspirado. No entanto, a concepção daqueles a quem se destinam as políticas – as crianças e os adolescentes – não guarda semelhança com as concepções norteadoras, nem internacionais, nem estaduais. As crianças e adolescentes entrevistados demonstram enxergar não só a violência na escola, mas também a violência da escola, cuja supressão não é focada pelo Programa.

Apesar da necessidade de as escolas assumirem sua responsabilidade na produção da violência, ressalta-se também que ela não pode ser considerada a única responsável tanto pela violência que a envolve quanto pela resolução desse problema. A escola é parte do problema e parte da solução. A contenção da violência e o esforço contínuo em prol da construção de uma cultura de paz exigem sim a participação de toda a comunidade escolar, dos alunos e de suas famílias, das entidades locais e internacionais.

Considerado esse aspecto, o PEF está teoricamente embasado. O que falta é

uma coerência maior entre teoria e prática e uma visão realmente mais ampla do que seria a violência e de como combatê-la, para que a teoria não seja hipócrita e a prática só agudize os casos sutis e perversos de violência na escola, à escola e, sobretudo, da escola.

O combate às violências escolares passa por todas as instâncias citadas anteriormente, mas, sobretudo pela reformulação de suas relações internas. Por mais que seja confortável à escola a culpabilização da violência em seu interior a agentes externos a ela, essa violência tem aspectos produzidos no seio da instituição, por meio de práticas já normalizadas, e às vezes, travestidas de justiça.

As violências escolares não devem ser enxergadas somente em relação aos alunos. Segundo Charlot (2002, p. 441), “[...] o que está em jogo é também a capacidade da escola e seus agente de suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica”. O único artigo da publicação Idéias 32 que se dedica exclusivamente à violência, não por acaso, é o único que discorre explicitamente sobre a importância de os educadores reverem seus conceitos e sua prática. Todos os outros imputam essa responsabilidade aos alunos, a suas famílias e à comunidade.

Na análise no artigo de Guedes, pontuamos que a violência da escola transfigura-se de justiça e, desse modo, legitima as agressões veladas dos professores sob os alunos, sob a forma de abuso de poder, expulsões, mecanismos arbitrários. A violência da escola seria, então, primordialmente simbólica e contra ela o Programa não estipula ações. É a violência cuja supressão não se encontra nas pesquisas nem nos dados oficiais.

O árduo trabalho exigido para substituir as várias microviolências cotidianas por um ambiente de diálogo e respeito não é favorecido pelas habituais práticas escolares e relações hierárquicas estabelecidas. O trabalho exige comprometimento de seus envolvidos. Infelizmente, não podemos cobrar total comprometimento e entrega dos jovens educadores universitários que trabalham o dia todo, estudam à noite e trabalham no PEF em todos os fins de semana para poderem cursar uma faculdade. Além do mais, não se pode cobrar toda essa carga de comprometimento sem ter anteriormente oferecido embasamento necessário.

Contudo, nosso trabalho buscou destacar possíveis soluções à dissolução dessas microviolências mais do que, mais uma vez, apontar o descompromisso dos envolvidos do Programa. Durante nossos estudos, ficou evidente que a construção

da cultura de paz é um caminho fundamental para minar a perpetuação das violências no cotidiano escolar. Evidentemente que a cultura de paz é um processo contínuo e complexo, porém, é uma via concreta da diminuição das referidas violências.

É importante pontuar que o discurso da transformação do contexto violento por meio da consolidação de uma cultura de paz deve ser trabalhado com ressalvas. A primeira ressalva contundente a se destacar é que essa construção de uma cultura de paz deve ser efetiva e não mais uma política de controle social, assistencialista. A segunda ressalva fundamental é não deixar o discurso do imobilismo, não menos reprodutor, atingir nossos ideais. Em nossa pesquisa ficou claro que não devemos acreditar em políticas milagrosas de diminuição das estatísticas relativas à violência. Todavia, não podemos nos limitar às críticas sem vislumbrarmos possíveis modificações.

A cultura de paz supõe uma transformação profunda e não pode se configurar na simples manutenção do *status quo*, tão repleto de desigualdades e injustiças, e nem da docilidade e resignação dos que foram usurpados de seus direitos. Ela se configura, sim, na recuperação da dignidade, nos processos de mudança e transformação, em níveis pessoal, social e estrutural. Nesse ponto, e em tantos outros, observamos uma grande convergência dos estudos e do trabalho pertinentes ao Serviço Social.

A esse campo de ação e de conhecimento cabe, dentre outras, a reflexão sobre o fato de jovens e adolescentes serem sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento e, por isso, devem se constituir em protagonistas importantes das ações. Não se pode permitir que eles se tornem apenas eventuais usuários de programas que, embora em suas formulações busquem a promoção da cidadania, possam, de fato, consolidar mecanismos de tutela e subordinação social. Isso seria também um tipo de violência, ainda mais perversa por ser, em última instância, mobilizante e reprodutora de um sistema assistencialista cuja finalidade é exatamente manter subordinados os que já o são.

Neste momento, é importante destacar que a possibilidade de transformação da realidade violenta, citada anteriormente, só se cristaliza quando for evidente que ela é um produto social. Esse foi o objetivo maior desta pesquisa, demonstrar que a violência talvez não seja causal, mas sim socialmente construída. Há de se ter conhecimento sobre suas reais origens e causas, sobre seus múltiplos aspectos

para que se possam elaborar estratégias de ação eficazes, que considerem todos os envolvidos e que impeçam que essa realidade se perpetue e se desenvolva.

A pergunta com que iniciamos o trabalho é: por que as escolas se tornam ambientes violentos? A “culpa” recai sobre os mais diferentes atores do cenário escolar, relativamente a quem a pergunta é feita. Após analisada e debatida a construção de uma cultura de paz nas escolas por meio de programa de abertura de seus portões nos fins de semana, encerramos, por hora, as reflexões com outras perguntas.

Os “maus” comportamentos dos alunos, como faltas, atrasos, bagunça, desatenção às aulas, não-realização das atividades, desrespeito aos professores certamente evidenciam que há algo de errado. As perguntas que ficam são: esse “algo” de errado está necessariamente relacionado aos alunos, a suas famílias? Não pode ser algo maior como a própria dinâmica das relações escolares? Ademais, sem obviamente desconsiderar os avanços e conquistas pontuais, um programa que, ao fim, só perpetua as mesmas relações hierárquicas e autoritárias características do cotidiano da escola poderá construir uma cultura de paz, na escola e seus entornos?

Apesar de o Programa ser a casa de muitas crianças nos fins de semana, apesar de ele ter contribuído com alguns casos de real emancipação de seus sujeitos, de ter contribuído para uma maior democratização do espaço escolar, a democratização da escola não pode ser encarada como uma ação somente de fins de semana. Trabalhar por essa causa

[...] significa lutar por melhores condições de trabalho e remuneração dos educadores; significa reivindicar mais investimentos públicos em educação; significa criar mais espaços no dia-a-dia escolar, onde as regras de convívio sejam construídas de comum acordo e onde todos sejam cidadãos, ou seja, tenham direito a voz e voto. Respeito mútuo não se aprende numa escola sempre disposta a criminalizar e reprimir com violência os atos de rebeldia de seus alunos diante de um ensino falido. Democracia se aprende num ambiente norteado pelo desejo sincero e permanente de democracia (PATTO apud RUOTTI, 2006, p. 61).

A busca por esse ambiente de respeito e igualdade é uma busca global. Por isso, num contexto de globalização das finanças e também da cultura, é natural que organizações supranacionais se organizem, sob diferentes propósitos, para tratar de problemas e realidades que também são supranacionais.

O preocupante dessa influência do internacional no local é que ela se

desenvolve num mundo pleno de incertezas, mudanças e rupturas sociais, políticas, econômicas e culturais nada fáceis de explicar. Num mundo onde nunca tão poucos detêm tanta riqueza e tantos outros já perderam as esperanças de viver com um mínimo de dignidade. A invasão economicista na vida social e a obsessão pela competitividade feriram nossa solidariedade, a justiça e a perspectiva ética de nossa existência. Assim, a falta de justiça social, e conseqüentemente, de paz, passa a ser somente paliativamente remediada, sem que suas causas estruturais sejam discutidas como passíveis de mudança.

Muitas das discussões em nível internacional simplesmente desconsideram o local. Discutem-se os impactos da globalização dos meios de comunicação enquanto um terço na humanidade não tem acesso à energia elétrica (WORLD ENERGY COUNCIL, 2007, on-line). No entanto, essa consideração dos aspectos culturais e da realidade local cabe aos que nela agem, os formuladores de políticas que, embora queiram beber em fontes internacionais, devem ser responsáveis no sentido de não desrespeitar as peculiaridades do contexto em que essa política será efetivada.

Essa necessidade de ter uma aprovação ou ajuda legítima de uma organização internacional, ainda que essa ajuda se restrinja ao selo dessa organização nos documentos dos projetos, pode nos apontar duas possibilidades, não excludentes.

Visto de uma perspectiva pessimista, pode nos indicar que o enfraquecimento do Estado agudizou nossa crença centenária e crônica de que o que é brasileiro é inferior ao que vem de fora. Indica-nos uma perda de nossa soberania e a incapacidade de gerirmos nossos problemas. A incapacidade e o medo de os nossos governantes adotarem como suas as políticas por eles postas em prática, sendo mais fácil e mais covarde esconder-se em preceitos “aceitos universalmente”.

Por outro lado, se, como Milton Santos (2000), encararmos a mundialização como um terreno fértil para a mudança efetivamente social, uma possibilidade mais otimista de análise desse contexto seria enxergá-lo como uma crença brasileira no multilateralismo. Seria o florescer de um novo paradigma, de uma mentalidade ecológica, lembrando que “eco” significa “casa”, um modo de agir sobre o mundo considerando-o nossa casa comum. Seria uma das conseqüências da multipolaridade, uma garantia de que o mundo caminha para uma realidade em que o poder será efetivamente multipolar.

Se a política educacional estivesse efetivamente pautada pelos preceitos internacionais, de uma forma consciente e responsável, respeitando as peculiaridades locais, isso poderia evitar a mudança negativa e/ou o término de programas bem-sucedidos simplesmente porque houve uma eleição que alterou o partido político no poder. Isso talvez diminuiria nossa vulnerabilidade às propostas individuais ou partidárias.

Portanto, a percepção de nossa crescente interdependência deveria converter-se em realização de projetos comuns e de uma gestão inteligente, criativa e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. A construção de um ambiente de paz depende do trabalho de nossas consciências: a consciência de nossa dependência econômica, a consciência que tanto a violência como a paz são socialmente construídas e, finalmente, a consciência de que um contexto de não-violência é diferente de um ambiente sem conflito.

Outra causa evidente para a perpetuação da violência simbólica funda-se no fato de a escola procurar a culpa e a solução de seus problemas no ambiente exterior a ela. Os culpados pelos alunos indisciplinados são os pais, o ambiente em que os alunos vivem e a criação que tiveram. A solução, por sua vez, virá de organismos internacionais, secretarias de Estado, programas de governo. Esse é um raciocínio que exime a escola de ela mesma repensar suas relações institucionais, focalizar-se em seus alunos e em sua realidade. Uma escola democrática não se constrói com jogos aos fins de semana, mas com a real tomada de consciência desta de seu poder criativo de resolução de seus problemas.

Portanto, ainda que o Programa tenha mostrado sucessos particulares e pontuais, ele não consegue consolidar uma prática autônoma de atuação da escola. E assim, não há possibilidade de transformação efetiva dos ranços da injustiça social e da violência. Enquanto não acontecer uma política realmente comprometida com a formação de uma sociedade crítica e justa, e enquanto as políticas públicas não pararem de utilizar o conceito de paz simplesmente por modismo ou porque é politicamente correto, estaremos apenas perversamente perpetuando a realidade. O instrumento utilizado para combater as diferentes violências escolares é somente a bonita vestimenta de um instrumento que, em verdade, perpetua essas mesmas violências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO/Rede Pitágoras, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. In: **Sociologia, problemas e práticas**, Minho, n. 27, p.33-48, 2001.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, Rio de Janeiro, n. 6, 2000.

AQUINO, Júlio. A indisciplina e a escola atual. **Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 24, nº 2, p. 181-204, jul/dez 1998.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BARBOSA, Paulo Alexandre Pereira. A escola da cidadania. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da nossa época, volume 56)

BLAYA, Catherine. A paz está na mão da escola. **Nova escola**. São Paulo, nº 165, set. 2003. (Entrevista concedida a Paola Gentile).

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEL, Laura. **Educação para o século XXI**. São Paulo: Instituto Polis, 2003 (Cadernos de Proposições para o Século XXI, v. 5).

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARDOSO, Walmir Thomazi. Existe uma sabedoria que perdemos com o conhecimento? In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

CHALITA, Gabriel. Do sonho à realidade. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 423-443, jul./dez. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUBAS, Viviane. Violências nas escolas: como defini-la? In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 2006.

FISAS, Vicenç. **Cultura de paz y gestión de conflictos**. Barcelona: Icaria, Antrazyt. Paris: UNESCO, 1998.

GADOTTI, Moacir. "Perspectivas atuais da educação". **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 71, jun. 2005 (Estudos para a Paz).

GUEDES, Maria Luiza. "A escola: território sagrado, democrático, e agora violento?" In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O debate contemporâneo do Serviço Social e a ética profissional. In: BONETTI, D. (Org) **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANONNE, Leila Rentroia. Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KODATO, Sérgio. **Representações sociais de violências e práticas exemplares de prevenção em escolas públicas brasileiras**. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao62/SergioKodato.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

LEME, Marilda Aparecida. **Programa escola da família: gestão democrática nas escolas públicas paulistas?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MATSUURA, Koichiro. **A Unesco e os desafios do novo século**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANI, Feizi M. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. IN: _____. JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo (Org.) **Política e economia da educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. (Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação).

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. 1999. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2007.

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

_____. A construção da cultura de paz. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

ONU. **Decenio internacional de uma cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo**: Informe Del Secretario General (documento A/55/377, 12 set 2000). Disponível em: <<http://www3.unesco.org/cpp>>. Acesso em: 04 maio 2004.

_____. **Decenio internacional de una cultura e paz y no-violencia para los niños del mundo**: Informe del Secretario General (documento A/56/349, 13 set. 2001) Disponível em: <<http://www3.unesco.org/iycp>>. Acesso em: 2 fev. 2002.

_____. **Resolutions adopted by the general assembly**: international decade for a culture of peace and non-violence for the children of the world (document A/RES/53/25, 19 nov 1998). Disponível em: <<http://www3.unesco.org/cpp>>. Acesso em: 4 maio 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. A crise geral do Capitalismo real e as políticas públicas para o setor educacional. In: PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo (Org.) **Política e Economia da educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. (Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação).

PETERS, Michael. Governamentabilidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **O sujeito e a educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PUREZA, José Manuel (Org.). **Para uma cultura da paz**. Coimbra: Quarteto, 2001.

ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas de formação de professores. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **De olho na paz**. São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

_____. **Programa Bolsa Universidade**. Disponível em: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/Arquivos/REGULAMENTO%202006%20-%20PROGRAMA%20BOLSA%20UNIVERSIDADE.doc>>. Acesso em: 20 fev 2008.

_____. **Decreto nº 48.781**, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Publicado D.O.E. em 8/07/2004.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Manual Operativo do Programa Escola da Família**. São Paulo: SEE, 2004.

_____. **SARESP: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO** – 2003. São Paulo: Secretaria da Educação, 2003.

Disponível em:

<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf>. Acesso em :17 mar 2008.

_____. Secretaria de Economia e Planejamento, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Evolução do Índice de Vulnerabilidade Juvenil**. Maio 2007.

Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/ivj_2000_05.pdf>. Acesso em: 6 jun 2008.

_____. Secretaria de Economia e Planejamento, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/iprs/pdf/metodologia.pdf>>. Acesso em: 13 mar 2008.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **O recrudescimento da violência nos espaços urbanos**: Desafios para o Serviço Social, 2006. (No prelo).

UDEMO. **Violência nas escolas**. Disponível em:

<<http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>>. Acesso em: 19 fev 2008.

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

TEODORO, Antonio. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Prospectiva, v. 9).

UNESCO. **A UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, DF, 2004.

_____. **Action plan for the international decade for a culture of peace and non-violence for the children of the world (2001-2010)**. 2000. Disponível em:

<<http://www3.unesco.org/iycp>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

_____. **Ce qu`elle est, ce qu`elle fait**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em

<<http://www.unesco.org/bpi>> Acesso em: 10 mar. 2005.

_____. **Constitución de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia e la Cultura**. 1945. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf#page=7>>. Acesso em: 3 out. 2004.

UNESCO. **Declaración de Yamusukro sobre la paz en la mente de los hombres.** 1989. Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/declaraciones/yamusukro1.htm>>. Acesso em: 1 mar 2005.

_____. **Estrategia a Medio-Plazo 1996-2001** (documento 28 C/4). 1995. Disponível em: <<http://www3.unesco.org/iycp>>. Acesso em: 15 maio 2004.

_____. **Manifiesto 2000.** Disponível em: <http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_refdoc.htm>. Acesso em: 3 out. 2002.

_____. **Mensaje del Director General de la UNESCO com motivo del decenio internacional de una cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo.** 2000. Disponível em: <<http://www3.unesco.org/iycp>>. Acesso em: 18 jun. 2005.

_____. **The Seville Statement on Violence.** 1986. Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/seville.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Violência: criminalidade ou cultura? **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 152, maio/jun 2002.

WERTHEIN, Jorge. **Lidando com a violência nas escolas:** o papel da UNESCO/Brasil. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. Escola da Família: uma parceria de sucesso. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. São Paulo: FDE, 2004. (Série idéias, n. 32).

WORLD ENERGY COUNCIL. **Survey of energy resources.** 2007. Disponível em: <http://www.worldenergy.org/publications/survey_of_energy_resources_2007/620.asp>. Acesso em: 3 fev. 2008.

ANEXOS

ANEXO A - Lei nº. 11.498, de 15 de outubro de 2003

Publicação: Diário Oficial v.113, n.197, 16/10/2003

Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 2º - Os Programas de que trata esta lei poderão prever:

I - aquisição de equipamentos imprescindíveis à inclusão digital e ao desenvolvimento das funções educacionais, nos termos do Projeto de Capacitação e Profissionais da Educação para Utilização de Novas Tecnologias de Comunicação, que visa prover os profissionais da educação de instrumentos de trabalho compatíveis com as novas tecnologias existentes, com subsídio para a compra de computadores pessoais;

II - concessão de bolsas de estudo, nos termos dos Programas Bolsa-Mestrado, aos ocupantes de cargo de provimento efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, para a realização de cursos de pós-graduação, mediante ajuda de custo mensal ou designação para prestar serviços em órgãos ou unidade da Secretaria da Educação, com diminuição de at 16 (dezesesseis) horas na jornada de trabalho e sem redução de vencimentos;

III - aquisição de livros de caráter educacional e material de ensino, nos termos do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Instrumental de Pesquisa, que objetiva prover os profissionais da educação de instrumentos destinados à pesquisa, ao suporte técnico e à produção didático-pedagógica;

IV - concessão de ajuda financeira para participação em cursos de formação continuada, que visem ao aperfeiçoamento profissional na área de atuação ou na área de

**educação, objetivando o aprimoramento dos
profissionais de educação;**

V - contratação de instituições e organizações educacionais, públicas ou privadas, devidamente autorizadas ou reconhecidas, para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional de integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Poderão ser desenvolvidos programas com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar.

Parágrafo único - As ações de que trata este artigo poderão contar com a participação de organizações nacionais e internacionais, bem como de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo a esses estudantes.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

Artigo 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 15 de outubro de 2003

GERALDO ALCKMIN

Eduardo Refinetti Guardiã
Secretário da Fazenda

Gabriel Benedito Issaac Chalita
Secretário da Educação

Arnaldo Madeira
Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 15 de outubro de 2003.

ANEXO B - Decreto nº. 48.781, de 7 de julho de 2004

**Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz
no Estado de São Paulo e dá providências correlatas**

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Parágrafo único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e

convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado.

§ 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

§ 2º - A concessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por meio de regramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família:

I - coordenar as ações do Programa;

II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas, se necessário.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 7 de julho de 2004

GERALDO ALCKMIN

ANEXO C - GABINETE DA SECRETÁRIA

Resolução SE 82, de 11-12-2006

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo - e dá providências correlatas.

A Secretária da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 48.781, de 07/07/2004, que regulamenta a Lei nº 11.498, de 15/10/2003, e considerando que:

- o Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma saudável trajetória de vida;

- o referido Programa direciona-se a atender o segmento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres;

- a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade, resolve:

Artigo 1º - O Programa Escola da Família tem como objetivos:

- I - assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania;

- II - desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, através da implementação de uma grade de atividades construída a partir de quatro eixos norteadores, quais sejam, a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho;

- III - fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades.

Artigo 2º - para a consecução dos objetivos propostos, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio de parcerias e convênios firmados com diversos segmentos sociais, tais como: organizações não-governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo.

Parágrafo único: o Programa Escola da Família poderá também receber a adesão de estudantes universitários, em especial os egressos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que, mediante a concessão de bolsas de estudo, através do Programa Bolsa-Universidade, atuarão, aos finais de semana, nas unidades escolares designadas, exercendo atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação e/ou de acordo com suas habilidades pessoais.

Artigo 3º - com vistas às possibilidades previstas no artigo anterior, caberá à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE a gerência da operacionalização das ações necessárias à consolidação do Programa Escola da Família, podendo, em decorrência:

I - firmar convênios junto a instituições de Ensino Superior visando a operacionalizar o Programa Bolsa-Universidade;

II - formalizar a cooperação de Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, que tenham interesse na inserção e/ou ampliação do Programa Escola da Família nos respectivos Municípios;

III - promover a articulação das ações do Programa com outras Secretarias de Estado;

IV - estreitar a comunicação com entidades, órgãos e pessoal voluntário, que venham a se integrar ao Programa Escola da Família;

V - buscar parcerias que visem ao enriquecimento das atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar.

Artigo 4º - A Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE exercerá a Coordenação Geral do Programa Escola da Família para definição dos objetivos, metas e ações correspondentes à execução do Programa, devendo:

I - direcionar a fixação de metas, em conformidade com a política educacional vigente na Secretaria de Estado da Educação;

II - planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e reformular, sempre que

necessário, os trabalhos desenvolvidos na consecução dos objetivos do Programa;

III - estabelecer, em documento específico, critérios e deveres, regulamentando a atuação de todos os participantes;

IV - promover o envolvimento e o comprometimento das autoridades escolares locais e regionais na implementação do Programa Escola da Família;

V - organizar ações de capacitação dos educadores que atuarão no Programa, julgadas necessárias para a consecução dos objetivos previstos;

VI - auditar e supervisionar o uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa Escola da Família.

Artigo 5º - A Diretoria de Ensino exercerá a Coordenação Regional do Programa Escola da Família, por meio de uma comissão a ser definida pelo Dirigente Regional, constituindo-se de, no mínimo, um Supervisor de Ensino e de um Assistente Técnico-Pedagógico, que virão a compor a estrutura do Programa.

§ 1º - As definições básicas e as principais atribuições da comissão de Coordenação Regional serão relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 2º - O Assistente Técnico-Pedagógico - ATP, a que se refere o caput deste artigo, deverá estar vinculado, como docente, ao magistério público estadual da Secretaria da Educação e será designado junto à Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, para atuação exclusiva no Programa Escola da Família, de acordo com as disposições da Resolução SE-2, de 8 de janeiro de 2004, bem como da Resolução SE-12, de 11 de fevereiro de 2005.

§ 3º - A carga horária da designação do ATP, exclusivo da Escola da Família, será de 40 (quarenta) horas semanais, a serem cumpridas no exercício das seguintes atribuições:

1 - manter, juntamente com o Supervisor de Ensino, a que se refere este artigo, permanente interlocução com a Coordenação Geral do Programa Escola da Família, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e as desenvolvidas nas escolas;

2 - participar das capacitações, reuniões e atividades afins, promovidas pela Coordenação Geral do Programa;

3 - auxiliar o Supervisor de Ensino, integrante da comissão de Coordenação Regional do Programa, no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propondo reformulações e adaptações das ações do Programa,

sempre que oportunas e necessárias.

Artigo 6º - As escolas da rede estadual de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extra escolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades.

Artigo 7º - A unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, que será admitido nos termos da Lei nº 500/74, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer as atribuições de Educador Profissional, que integra a estrutura do Programa Escola da Família.

§ 1º - na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, poderão ser admitidos, na forma estabelecida no caput deste artigo, candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - A formação acadêmica, qualquer que seja, apresentada pelo candidato à admissão, inclusive a licenciatura plena, haverá que se comprovar compatível com o desenvolvimento das ações sócio-educativas do Programa Escola da Família, de que trata o inciso II do artigo 1º desta resolução.

3º - As principais atribuições do Educador Profissional serão estabelecidas e relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 4º - O docente desenvolverá na unidade escolar as atividades definidas pela Coordenação Regional do Programa, sob orientação do Assistente Técnico-Pedagógico, a que se refere o artigo 5º desta resolução, e com o acompanhamento da autoridade escolar.

Artigo 8º - O candidato à admissão, para exercer as atribuições de Educador Profissional do Programa Escola da Família, deverá estar inscrito para o processo regular de atribuição de classes/aulas e também inscrito especialmente para este projeto, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, a

fim de ser selecionado pela comissão de Coordenação Regional da Diretoria de Ensino, que estabelecerá e divulgará critérios, requisitos e procedimentos para esta seleção, entre os quais deverão se incluir:

I - apresentação de currículo, demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, em especial a adquirida em atuação anterior no próprio Programa;

II - comprovação de habilidades necessárias ao desempenho da função;

III - entrevista individual, envolvendo temas personalizados, concernentes à formação/habilitação do candidato;

IV - comprovação de disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana e para participar das reuniões de avaliação e planejamento, às segundas e sextas-feiras, junto à Coordenação Regional.

§ 1º - Os prazos da inscrição específica e da seleção previstas neste artigo serão definidos pela Coordenação Regional do Programa, paralelamente ao cronograma estabelecido para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos meses de novembro e/ou de dezembro do ano em curso.

§ 2º - A seleção dos inscritos será realizada pela comissão da Coordenação Regional do Programa, acompanhada pela Comissão de Atribuição de classes e aulas da Diretoria de Ensino, a fim de se proceder à admissão dos candidatos selecionados, nos termos da Lei nº 500/74, com vigência a partir do exercício das atividades, no ano subsequente.

§ 3º - O docente selecionado e admitido ficará vinculado ao Programa Escola da Família e poderá ser remanejado, no decorrer do ano, para diferentes unidades escolares, quando se fizer necessário, a fim de melhor atender os interesses das comunidades.

§ 4º - O professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional terá sede de controle de frequência na unidade escolar indicada para sua atuação, devendo a mesma ser alterada, por apostilamento na portaria de admissão, a cada remanejamento que lhe seja determinado pela Coordenação Regional.

§ 5º - Sempre que houver necessidade, poderão ser reabertos, a qualquer tempo, períodos de inscrição e de nova seleção de candidatos à admissão como docente, para atuar no Programa Escola da Família, desde que já se encontrem inscritos e/ou cadastrados no processo regular de atribuição de classes e aulas do ano em curso.

§ 6º - O docente que, no exercício das atribuições de Educador Profissional, deixar de corresponder às exigências do Programa, será dispensado da função, nos termos da legislação vigente, por decisão do Diretor de Escola, ouvida previamente a Coordenação Regional do Programa, sendo-lhe assegurados a ampla defesa e contraditório.

Artigo 9º - A carga horária de trabalho, de que trata o artigo 7º desta resolução, será distribuída pelos dias da semana, na seguinte conformidade:

I - 8 (oito) horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos;

II - 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, às segundas e sextas-feiras, com a Coordenação Regional;

III - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares docentes;

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

§ 1º - O docente admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional cumprirá calendário anual diferenciado do que cumprem seus pares docentes, devendo desenvolver as atividades do Programa, inclusive, nos períodos de recesso e de férias escolares, observando-se a forma estabelecida no caput do artigo 6º desta resolução.

§ 2º - O descanso semanal remunerado será assegurado ao docente em um dia útil qualquer da semana, compatível com a distribuição do seu horário de trabalho, prevista neste artigo.

§ 3º - O docente que fizer jus a férias deverá usufruí-las em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, desde que estabelecidas e homologadas para o decorrer do ano, por competência do Diretor de Escola, em período diverso dos relativos aos recessos e às férias escolares, ouvindo-se previamente a Coordenação Regional do Programa, a fim de se respeitar o cronograma de escalonamento de férias de todos os Educadores Profissionais, em nível de Diretoria de Ensino.

Artigo 10 - o professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional poderá ter aulas dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, ou de outros projetos e modalidades de ensino, no mesmo campo de atuação, atribuídas em conjunto com a carga horária do Programa Escola da Família, desde que:

I - exista compatibilidade de horários, observada a distribuição da carga

horária do Educador Profissional, prevista nos incisos do artigo anterior;

II - o somatório das cargas horárias não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais;

III - a carga horária diária, incluídas, se for o caso, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, não ultrapasse o limite de 8 (oito) horas;

IV - seja assegurado um dia de descanso semanal, compatível com o horário total de trabalho do docente.

V - submeta-se às atividades previstas em cada um dos calendários anuais, de que trata o § 1º do artigo anterior.

§ 1º - A sede de controle de frequência do professor, admitido com a atribuição conjunta de que trata este artigo, será sempre a unidade escolar em que exerça as atividades do Programa Escola da Família, sem prejuízo da possibilidade de remanejamento previsto no § 3º do artigo 8º desta resolução.

§ 2º - Cada remanejamento que se determine ao docente, admitido com atribuição conjunta, deverá observar a compatibilidade de horários e distância entre as escolas, relativamente às demais aulas que compõem sua carga horária total.

§ 3º - O docente de que trata este artigo, no caso de deixar de corresponder às atribuições do Programa, perderá as respectivas horas e terá redução de sua carga horária, podendo continuar ministrando as aulas remanescentes.

§ 4º - O professor, admitido na forma prevista neste artigo e que faça jus a férias, deverá usufruí-las no mês de janeiro, em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, juntamente com seus pares docentes, sem detrimento da atuação pelo Programa Escola da Família, nos períodos de recesso escolar.

§ 5º - O professor admitido com aulas do ensino regular, que se encontre em gozo de férias docentes no mês de janeiro e que seja selecionado para exercer as atividades do Programa Escola da Família, somente poderá iniciar este exercício a partir do primeiro final de semana posterior ao término das férias, ocasião em que deverá ter apostilada, em sua Portaria de Admissão, a carga horária relativa ao Programa.

Artigo 11 - São devidos ao docente admitido para o exercício das atribuições de Educador Profissional, observadas as normas legais pertinentes, os mesmos benefícios e vantagens a que façam jus os demais professores igualmente admitidos nos termos da Lei nº 500/74, exceto a possibilidade de afastamento para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se à admissão do docente para o exercício das atribuições de Educador Profissional, no que couber, as disposições da Resolução SE-1, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 12 - Caberá substituição ao professor admitido para exercer as funções de Educador Profissional, em seu período de férias e nos demais impedimentos legais e temporários, desde que por prazo superior a 15 (quinze) dias, devendo a Coordenação Regional do Programa manter, em reserva, relação de candidatos previamente inscritos e selecionados para, a qualquer tempo, poderem assumir ocasionais substituições no decorrer do ano.

Artigo 13 - As atividades do Programa Escola da Família, para serem desenvolvidas por pessoas voluntárias, implicarão a assinatura de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Artigo 14 - As parcerias que venham a ser estabelecidas pelas unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família, deverão ser efetivadas através da Associação de Pais e Mestres - APM da unidade escolar, de conformidade com as disposições da Resolução SE - 24, de 5 de abril de 2005.

Artigo 15 - no corrente ano, excepcionalmente, os docentes e os candidatos à admissão que tenham interesse em participar do Programa Escola da Família, no exercício das atribuições de Educador Profissional, farão as inscrições específicas, de que trata o disposto no artigo 8º desta resolução, no período de 18 a 22/12/2006, para serem admitidos ou reconduzidos ao exercício das atividades do Programa, devendo estar necessariamente inscritos também para o processo inicial de atribuição de classes e aulas do ensino regular.

§ 1º - A seleção dos inscritos e a relação das indicações das unidades escolares, em que cada um irá atuar, deverão ser divulgadas, mediante edital, em nível de Diretoria de Ensino, pela Coordenação Regional do Programa, no máximo até a data-limite de 31/01/2007.

§ 2º - Os candidatos devidamente selecionados serão admitidos, nas escolas indicadas, a partir do dia 03/02/2007, data inicial do calendário diferenciado, devendo ter, nas respectivas Portarias de Admissão, quando em situação de atribuição conjunta, prevista no artigo 10 desta resolução, o apostilamento das demais aulas do ensino regular, com vigência a partir do primeiro dia letivo, fixado

no calendário oficial das unidades escolares, e/ou no seu primeiro dia de exercício com as referidas aulas.

§ 3º - O docente que se encontre atuando nos termos do artigo 10 da Resolução SE-41, de 18 de março de 2002, será dispensado da função ou, no caso de se encontrar com atribuição conjunta, terá redução da carga horária correspondente, no dia 03/02/2007, podendo, se for o caso, ter apostilamento de nova carga horária ou ser readmitido, na mesma data, nos termos do parágrafo anterior.

Artigo 16 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE - 41, de 18 de março de 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)